

## اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول

زینت سلطانی<sup>۱</sup>

قدسی احقر<sup>۲\*</sup>

وحیده باباخانی<sup>۳</sup>

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول انجام شد. **روش:** روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. برای انجام پژوهش، از بین تمامی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول منطقه ۱ شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در مدارس دولتی این شهر مشغول به تحصیل بودند؛ ۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس از مدرسه نرگس به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه تحت آموزش راهبردهای هیجان‌مدار قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده در پژوهش پرسشنامه یادگیری مشارکتی استیفان (۲۰۰۷) بود که در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (یک‌ماهه) در هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا و با استفاده از آزمون تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرتی در نرم‌افزار SPSS24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/05$ ). به این معنا که آموزش راهبردهای هیجان‌مدار موجب افزایش یادگیری مشارکتی در دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. همچنین یافته‌های به دست آمده از آزمون بونفرتی نشان داد میزان اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار در طی زمان دارای ماندگاری اثر است.

**نتیجه‌گیری:** با توجه به تأثیر معنادار راهبردهای هیجان‌مدار بر یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان، می‌توان از این روش در موفقیت تحصیلی آن‌ها استفاده نمود.

**کلمات کلیدی:** راهبردهای هیجان‌مدار، یادگیری مشارکتی، دانش‌آموزان

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران.

<sup>۲</sup> دانشیار، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش، تهران، ایران (نویسنده مسئول). ahghar2004@yahoo.com

<sup>۳</sup> استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ابهر، ابهر، ایران.

## مقدمه

آموزش یک عنصر مهم برای پیشرفت اخلاقی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی یک ملت است. کشورهای که ابتکار عمل جسورانه‌ای را برای آموزش نوآوری‌های جدید در نظر گرفته‌اند، موجب شده‌اند که انقلابی در این زمینه صورت گیرد (ساروار، ذولفقار، عزیز و اجاز چاندا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹)؛ از جمله این ابتکارات یادگیری مشارکتی<sup>۲</sup> است. در عصر تغییرات سریع فناوری ارتباطات، نیاز به تربیت دانش‌آموزانی که در درک دنیای پیچیده توانمند و در مدیریت و رهبری آن خلاق و مبتکر باشند اهمیت فراوانی یافته است. دیگر دسترسی صرف به اطلاعات و ارتباطات به وسیله‌ی روش‌های سنتی تدریس و یادگیری در محیط آموزشی و تکیه بر حفظ کردن محض اطلاعات جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نیست، لذا استفاده از روش‌هایی که تفکر، خلاقیت و فعالیت فراگیران را برانگیزد، ضروریست (بهرنگی و مرادی، ۱۳۹۴). یادگیری مشارکتی روشی است که در آن دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک با ترکیبی از دانش‌آموزان دارای توانایی‌های بالا و توانایی‌های پایین در کنار هم به منظور به حداکثر رساندن یادگیری خود و دیگران با یکدیگر همکاری می‌کنند (جانسون، جانسون و اسمیت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). زمانی که دانش‌آموزان فرصت‌هایی برای ارتباط متقابل یا یکدیگر دارند تا اهداف مشترک خود را تحقق بخشند، هم از لحاظ علمی و هم از لحاظ اجتماعی پیشرفت می‌کنند. دانش‌آموزان از طریق روابط متقابل، یاد می‌گیرند در مورد مسائل توضیح دهند و توضیح بخواهند، ایده‌های خود را مطرح کنند و اختلاف‌نظرها را مشخص سازند و در نتیجه به برداشتها و استنباط‌های جدید دست یابند (کی و کارافانو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). جانسون و همکاران (۲۰۱۴) با تأکید بر گردهمایی گروه‌های کوچک دانش‌آموزان، اجزای اصلی این راهبرد یاددهی-یادگیری را معرفی کردند. الگوی این دو محقق حاوی پنج عنصر برای موفقیت در یادگیری مشارکتی بود که عبارتند از: تعامل چهره به چهره، روابط مثبت میان اعضا، مسوولیت‌پذیری فردی، مهارت‌های اجتماعی مشارکتی و پیامدهای گروهی (بهرنگی و مرادی، ۱۳۹۴).

این رویکرد با بسیاری از دیدگاه‌های مطرح شده در حوزه تعلیم و تربیت همخوانی دارد و برخلاف رویکرد رقابتی وابستگی درونی مثبت، احساس مسوولیت فردی و گروهی، انضباط درونی، پیشرفت تحصیلی، همکاری، نگرش مثبت نسبت به مدرسه، رقابت با خود، عشق به یادگیری را افزایش داده و سبب رشد مهارت‌های اجتماعی می‌شود. بر مبنای تحقیقات، دانش‌آموزانی که تکالیف گروهی را با الگوی مشارکتی انجام می‌دهند، در آزمون‌ها نمره‌ی بهتری کسب کنند، از مهارت‌های اجتماعی قوی‌تری برخوردارند و در درک و تسلط بر مهارت‌های گروهی توانایی بیشتری دارند و اعتماد به نفس‌شان بالاتر است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که در فرآیند یادگیری فعال هستند، نسبت به سایر دانش‌آموزان، احساس آرامش و مسوولیت‌پذیری بیشتری نسبت به کلاس و درس دارند و در برخورد با مسائل مختلف تحصیلی و زندگی اجتماعی قدرتمندتر هستند (لیانگ، اردن و کلین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). از نظر اسلاوین<sup>۶</sup> (۲۰۱۱)، به نقل از ترن<sup>۷</sup>، (۲۰۱۹) یادگیری مشارکتی یک استراتژی آموزشی مؤثر است که باعث افزایش پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود و همچنین فرصتی را برای دانش‌آموزان به منظور رشد روحیه تعاون و همکاری و مهارت‌های کار گروهی فراهم می‌سازد. همکاری و کار گروهی مهارت‌های مهم قرن بیست و یکم هستند و به عنوان مهارت‌های اساسی برای آموزش و ارزیابی در مدارس کشورهای توسعه یافته به شمار می‌روند (گیتس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹) بر اساس نتایج پژوهش مالمبرگ، جروولا و چارونوا<sup>۹</sup> (۲۰۱۷) یادگیری مشارکتی در مقایسه با یادگیری فردی معلومات بیشتر و عمیق‌تری را در اختیار دانش‌آموزان و دانشجویان قرار می‌دهد. نتایج پژوهش کیملمن و لنگ<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که یادگیری مشارکتی هم برای معلمان و هم دانش‌آموزان از بسیاری جهات مفید

<sup>1</sup> Sarwar, Zulfiqar, Aziz & Ejaz Chandia

<sup>2</sup> Cooperative Learning

<sup>3</sup> Johnson, Johnson & Smith

<sup>4</sup> Ke & Carafano

<sup>5</sup> Liang, Jordan & Klein

<sup>6</sup> Slavin

<sup>7</sup> Tran

<sup>8</sup> Gates

<sup>9</sup> Malmberg, Järvelä & Järvenoja

<sup>10</sup> Kimmelman & Lang

است. برای مثال هر دو گروه فرصتی برای تبادل تجربیات و نظرات خود دارند و از چند دیدگاه استفاده می‌کنند، همچنین ارتباط و تعامل بین معلم و دانش‌آموز از طریق یادگیری مشارکتی بیشتر است.

در سال‌های اخیر مداخله‌هایی به منظور ارتقاء بهبود خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی هیجانی و هیجان‌ات تحصیلی با هدف کمک به وضعیت تحصیلی به ویژه برای کودکان، نوجوانان، دانشجویان و افراد دارای مشکلات عاطفی، طراحی شده است. از جمله این مداخلات راهبردهای هیجان‌مدار<sup>۱</sup> است. رویکرد پردازشی-تجربه‌ای به درمان، یک رویکرد هیجان‌مدار است که آن‌را درمان هیجان‌مدار (EFT) می‌نامند و ریشه عمیق در انسان‌گرایی دارد. این رویکرد اعتقاد دارد که فرایند تجربه ویژگی‌های شخصیتی و روابط بین فردی مراجع را تحت تاثیر قرار می‌دهد (گرینبرگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). درمان پردازشی-تجربه‌ای یا هیجان‌مدار با تلفیق اصول راهبردهای وجودی-انسان‌گرا در آموزه‌های شناختی، دو دیدگاه متعارض تجربه‌گرایی و تعقل‌گرایی را به هم نزدیک می‌سازد (مک‌لئود، ایوت، رودگرس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). هیجان‌ها به عنوان عامل قطعی در انگیزش رفتار محسوب می‌شود. افراد معمولاً آنچه را که احساس می‌کنند و علاقه به انجام آن دارند، انجام می‌دهند نه آنچه استدلال و منطق به آن‌ها دیکته می‌کند. هیجان بر فکر تأثیر می‌گذارد، زمانی که فرد احساس خشم می‌کند، رفتار خشمگینانه هم دارد. زمانی که غمگین است، خاطرات غمگین را یادآوری می‌کند (ولتون و گرینبرگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). در درمان هیجان‌مدار فرد تشویق می‌شود تا به تجربه حال حاضر خود توجه کرده و رشد عملکردهای ناسازگارانه را به وسیله تمرکز بر حواس دریافتی و هیجان‌ات پرورش دهند (گرینبرگ، ۲۰۱۵). در واقع، این آموزش به هیجان‌ها به عنوان مسئله محوری در عملکرد روانشناختی، بدکارکردی و تغییر نگاه می‌کند. این رویکرد فرض می‌کند که کمک به دانش‌آموزان در تغییر روشی که آن‌ها از هیجان‌ات خود استفاده کرده و در یک ارتباط مراقبتی و همدلانه خالص به آن دسترسی می‌یابند منجر به تغییر در طحوراه‌های هیجانی و سازماندهی خود آنان که تحت عملکردهای روانشناختی مشکل‌ساز قرار دارند، می‌شود (گوردون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

درمان هیجان‌مدار (EFT) می‌تواند نقش مؤثری بر ارتقاء یادگیری دانش‌آموزان، خودکارآمدی، تقویت مهارت‌های فکری و تمایل به یادگیری مشارکتی در آنان داشته باشد، چرا که هیجان توسط ساختارهای زیرین قشر مخ کنترل می‌شود و می‌تواند بر دامنه‌ای از پردازش‌های شناختی که شامل سوگیری توجه، سوگیری حافظه و قضاوت و تصمیم‌گیری است، اثر بگذارد (سیکتی، آکرمن و ایزارد<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵). این روش درمانی به افراد کمک می‌کند که احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسؤلیت‌های روزانه و چالش‌های زندگی داشته باشند (انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی-هیجانی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸) و می‌تواند در تنظیم هیجان‌ات و افزایش مهارت‌های اجتماعی و یادگیری مشارکتی کودکان موثر باشد، چرا که ارتقای شایستگی اجتماعی-هیجانی کودکان و نوجوانان با یادگیری مشارکتی در ارتباط است (بهراد، ۱۳۹۴). به علاوه، نتایج فراتحلیل صورت گرفته توسط انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی-هیجانی (۲۰۰۸) نشان داد، برنامه‌های آموزش هیجان‌مدار، تأثیرات مثبتی بر مهارت‌های اجتماعی، هیجانی، مشکلات رفتاری، عملکردهای تحصیلی و رفتاری فرد با خودش، دیگران و در مدرسه داشته است که همه این عوامل می‌توانند نقش مهمی در ارتقاء سطح یادگیری مشارکتی نوجوانان داشته باشند. همچنین، دنالت و دری<sup>۸</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی مداخله‌ای با تکیه بر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی دریافتند که آموزش این مهارت‌ها منجر به بهبود خودکارآمدی، خودآگاهی، مقابله با هیجان‌ات، راهبردهای حل‌مسأله و خودتنظیمی می‌دهد.

در قرن حاضر توجه به هیجان‌ات به عنوان عامل تغییر در روان‌درمانی اهمیت بسزایی پیدا کرده است به طوری که برخی از روانشناسان، قرن حاضر را قرن هیجان نامیده‌اند (رومر و اورسیلو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰). رویکردهای شناختی-رفتاری نیز سعی کرده‌اند به مقوله هیجان توجه

<sup>1</sup> emotion-focused strategies

<sup>2</sup> Greenberg

<sup>3</sup> MacLeod, Elliott & Rodgers

<sup>4</sup> Whelton, & Greenberg

<sup>5</sup> Gordon

<sup>6</sup> Cicchetti, Ackerman & Izard

<sup>7</sup> Collaborative for Academic Social and Emotional Learning

<sup>8</sup> Denault & Déry

<sup>9</sup> Roemer & Orsillo

بیشتری کرده به طوری که از آن به عنوان شناخت داغ یاد کرده‌اند (تاد و بوهارت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). با این حال، مشاهدات و پژوهش‌ها در کشور ما نشان می‌دهد که کاربرد برنامه‌های آموزش راهبردهای هیجان‌مدار در مراکز آموزشی اعم از مدارس و دانشگاه‌ها تاکنون کم بوده است. همچنین پژوهشی در خصوص اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان در کشور ما تاکنون انجام نشده است و این پژوهش برای اولین بار، اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار را بر بهبود یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده است. لذا پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول انجام شد.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش، تمامی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول منطقه ۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بودند که از این بین تعداد ۸۰ نفر دانش‌آموز دختر پایه دوم دوره متوسطه اول به صورت در دسترس از مدرسه نرگس به عنوان نمونه انتخاب شدند؛ سپس پرسشنامه‌های مورد نظر با هدف غربالگری و اجرای پیش‌آزمون بر روی دانش‌آموزان پایه دوم دوره متوسطه اول اجرا شد (۸۰ نفر). پس از اجرا و نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، ۵۰ نفر از دانش‌آموزان که دارای ملاک‌های ورود به پژوهش بودند، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: کسب نمره پایین‌تر از میانگین (کمتر از ۳۲/۵) در پرسشنامه یادگیری مشارکتی، عدم دریافت خدمات روان‌شناختی و روان‌درمانی دیگر بصورت همزمان با شرکت در جلسات آموزشی پژوهش، عدم اختلال روانی بویژه بیش‌فعالی، اختلالات اضطرابی و اختلال شخصیت (که به کمک بررسی پرونده و مصاحبه با هر یک از دانش‌آموزان مشخص شد)، رضایت آگاهانه و داوطلبانه جهت شرکت در پژوهش سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه تحت آموزش راهبردهای هیجان‌مدار قرار گرفتند. اما گروه کنترل، آموزشی دریافت نکردند. در پایان جلسات آموزشی و همچنین یک ماه پس از آن مجدد پرسشنامه‌های مورد نظر با هدف اجرای پس‌آزمون و آزمون پیگیری (یک‌ماهه) در مورد آزمون‌های گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. به منظور رعایت اصول اخلاقی پژوهش، پس از شرح اهداف تحقیق، در زمینه محرمانه بودن اطلاعات و حفظ رازداری، به آزمون‌های اعلام شد که از اطلاعات جمع‌آوری شده تنها برای تحقیق حاضر استفاده خواهد شد؛ لذا نیازی به ذکر نام و نام خانوادگی در بالای پرسشنامه‌ها نیست. به آزمون‌های اعلام شد برای انصراف از رضایت خود و عدم تلاوم همکاری طی جلسات در هر مقطعی آزاد هستند همچنین با آزمون‌های گروه کنترل توافق شد تا در صورت اثربخشی آموزش‌ها، آن‌ها نیز طی ۱ جلسه کارگاه ۸ ساعته تحت آموزش درمان هیجان‌مدار قرار بگیرند.

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه یادگیری مشارکتی<sup>۲</sup> استفاده شد. این پرسشنامه که توسط چو و باولی<sup>۳</sup> (۱۹۹۹)، به نقل از تای، سینگ و هیو<sup>۴</sup> (۲۰۲۰) تهیه و تدوین گردید، شامل ۱۳ سوال می‌باشد و در آن سنجش یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار گرفته است. این پرسشنامه شامل ۳ خرده‌مقیاس پویایی گروهی (شامل سؤال‌های ۵-۱)، انجام کار بر روی پروژه (شامل سؤال‌های ۱۰-۶) و بازخورد (شامل سؤال‌های ۱۵-۱۱) می‌باشد. پاسخگویی به عبارات به صورت پنج‌گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده است و به هر عبارت ۱ تا ۵ نمره (= کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) تعلق می‌گیرد. این پرسشنامه به دلیل زیربنای نظری مناسب، تایید خبرگان با تخصص موضوعی از روایی محتوایی لازم برخوردار است. همچنین، پایایی آن توسط چو و باولی (۱۹۹۹) مناسب گزارش شده است (به نقل از مقیمی و رضانی، ۲۰۱۳). در ایران، مقیمی و رضانی (۲۰۱۳) این پرسشنامه را به فارسی ترجمه و ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس را بررسی کردند که نشانگر روایی سازه و محتوایی خوب مقیاس در نمونه ایرانی بود. همچنین، مقیمی و رضانی (۲۰۱۳) ضرایب پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۶ و برای مؤلفه‌های پویایی گروهی ۰/۷۹، انجام کار بر روی پروژه ۰/۸۰ و بازخورد ۰/۸۹ گزارش کردند. احمدیگی، احقر و ایمانی (۱۳۹۷) نیز آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۹ به دست آمد. در جدول شماره ۱ خلاصه مباحث جلسات آموزشی مبتنی بر راهبردهای هیجان‌مدار که براساس پروتکل درمانی جانسون (۲۰۰۴) تنظیم شده است، ارائه شده است.

<sup>1</sup> Todd & Bohart

<sup>2</sup> cooperative learning questionnaire

<sup>3</sup> Cho & Bowley

<sup>4</sup> Tai, Singh & Hieu

جدول ۱. خلاصه مباحث جلسات آموزشی مبتنی بر راهبردهای هیجان مدار

جلسه	اهداف و خلاصه مباحث
اول	برقراری رابطه حسنه از طریق همدلی پیشرفته و فنون حضور، خود بودن، پذیرش، درک اکتشافه ردگیری، اعتباربخشی و همدلی آینه وار.
دوم	واگشایی مشکل مراجع و مشاهده سبک پردازش هیجانی او از طریق گوش دادن به مشکل کنونی و شناسایی تجربه میدانی دردناک و برجسته مراجع.
سوم	همراهی، مشاهده و کشف سبک پردازش هیجانی مراجع و کوچینگ هیجانی از طریق مراحل شناسایی، آگاهی، پذیرش، تحمل و تنظیم هیجان.
چهارم	واگشایی هیجان اصلی مراجع از طریق بازنمایی تجربه‌ای تروماهای مراجع مرتبط با دلستگی یا هویت.
پنجم	کشف و شناسایی هیجانات اولیه، ثانویه و یا ابزاری از طریق کار بر روی مارکرهای خرد و وظیفه‌ای و استفاده از فنون کار با صندلی.
ششم	ادامه شناسایی، بازنمایی و تنظیم هیجانات اصلی زیربنایی، سازگار / ناسازگار و یا سالم / ناسالم.
هفتم	شناسایی و کار بر روی وقفه‌ها یا اسادهای دسترسی به هیجانات اولیه و ثانویه و تجربه مجدد.
هشتم	ردگیری و شناسایی موضوعات و تصاویر ویژه‌ای از مشکل کنونی و مرتبط کردن آن با تصاویر خود پدر و مادر و سایر موارد احتمالی.
نهم	ادامه شناسایی و کار بر روی نشانه‌های نمودار شده و کار با تصاویر باقی مانده از طریق استفاده از هنرهای بیانگر مثل کار با بدن، کار با زبان، موسیقی، حرکت و غیره.
دهم	کوچینگ مراجع در حین بازنمایی اژدای و رسیسین به بینش تجربه‌ای.
یازدهم	ارزیابی این که چگونه معانی جدید باعث خلق خود جدید می‌شود.
دوازدهم	تثبیت خود جدید و تعمیم به رویدادهای آینده.

### یافته‌ها

فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد متغیر یادگیری مشارکتی و زیرمؤلفه‌های آن در آزمودنی‌های دو گروه آزمایش و کنترل، در مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
یادگیری مشارکتی	آزمایش	۴۲/۵۲	۲/۴۵	۴۷/۸۸	۳/۲۸	۲/۶۴
	کنترل	۴۰/۷۴	۲/۵۷	۴۰/۸۸	۳/۵۰	۳/۶۱
پویایی گروهی	آزمایش	۱۳/۵۲	۱/۴۲	۱۵/۵۶	۱/۴۲	۱/۵۷
	کنترل	۱۲/۸۰	۱/۵۰	۱۲/۸۴	۱/۶۸	۱/۳۸
انجام کار بر روی پروژه	آزمایش	۱۸/۳۶	۱/۱۹	۲۰/۷۲	۱/۸۸	۲/۰۶
	کنترل	۱۷/۶۰	۱/۵۰	۱۷/۸۴	۱/۶۲	۱/۸۵
بازخورد	آزمایش	۱۰/۶۴	۰/۷۶	۱۱/۶۰	۱/۱۹	۰/۸۷
	کنترل	۱۰/۲۶	۱/۱۱	۱۰/۲۰	۱/۳۵	۰/۹۹

با توجه به یافته‌های جدول ۲ ملاحظه می‌شود که در نمونه مورد مطالعه در مرحله پس‌آزمون، میانگین و انحراف معیار متغیرهای یادگیری مشارکتی و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش نسبت به پیش‌آزمون افزایش نشان می‌دهد.

در بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر آزمون کالموگروف-اسمیرنوف تک‌نمونه‌ای، آزمون لوین و آزمون M باکس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف نشان داد مشخصه Z این آزمون مربوط به نرمال بودن توزیع شیوه حل مسأله و یادگیری مشارکتی نشان داد که توزیع نمره‌ها با توزیع طبیعی این ابعاد تفاوت ندارد ( $P > 0.05$ ). به عبارت دیگر توزیع داده‌های تمام متغیرها نرمال است. آزمون لوین (بررسی یکسانی واریانس‌ها) نشان داد فرض تساوی واریانس‌ها برای هر دو متغیر برقرار است ( $P > 0.05$ ). همچنین نتایج M باکس نشان داد فرض برابری ماتریس‌های واریانس کوواریانس برای هر دو متغیر برقرار است ( $P > 0.05$ ).

به منظور بررسی اثربخشی مثبت آموزش راهبردهای هیجان مدار بر یادگیری مشارکتی از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. با توجه به برقراری پیش‌فرض‌های آزمون، خلاصه نتیجه تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای نمره‌های یادگیری مشارکتی در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. آزمون تحلیل واریانس چند متغیری اثرات بین گروهی و درون گروهی نمرات یادگیری مشارکتی در دو گروه

شاخص اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	sig
درون گروهی	اثربخایی	۰/۶۶	۱۴/۰۸	۶	۴۳	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکس	۰/۳۴	۱۴/۰۸	۶	۴۳	۰/۰۰۱
	اثربخایی	۱/۹۷	۱۴/۰۸	۶	۴۳	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه روی	۱/۹۷	۱۴/۰۸	۶	۴۳	۰/۰۰۱
بین گروهی	اثربخایی	۰/۷۴	۴۳/۰۶	۶	۴۳	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکس	۰/۲۶	۴۳/۰۶	۶	۴۳	۰/۰۰۱
	اثربخایی	۲/۸۱	۴۳/۰۶	۶	۴۳	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه روی	۲/۸۱	۴۳/۰۶	۶	۴۳	۰/۰۰۱

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد با روش تحلیل واریانس چندمتغیری، یک اثر معنادار برای عامل آموزش راهبردهای هیجان‌مدار وجود دارد. این اثر نشان می‌دهد که حداقل بین یکی از مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی، دانش‌آموزانی که با راهبردهای هیجان‌مدار آموزش دیده‌اند با دانش‌آموزان گروه کنترل تفاوت معنادار وجود دارد (لامبدای ویلکس = ۰/۲۶،  $P < ۰/۰۵$ ). در جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط نمرات یادگیری مشارکتی به منظور مقایسه میانگین‌های مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی گزارش شده است.

جدول ۴. آزمون تحلیل واریانس مختلط نمرات یادگیری مشارکتی

متغیر	منبع تغییر	شاخص آماری عوامل	SS	df	MS	F	sig	ضریب ایما
پویایی گروهی	درون گروهی	آزمون (تکرار اندازه گیری)	۲۸/۳۷	۱/۹۵	۱۴/۵۱	۷/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۱۳
	بین گروهی	تعامل آزمون * گروه	۴۷/۴۱	۱/۹۵	۲۴/۲۵	۱۲/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۲۰
	بین گروهی	گروه	۱۹۲/۶۶	۱	۱۹۲/۶۶	۶۶/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۵۸
انجام کار بر روی پروژه	درون گروهی	آزمون (تکرار اندازه گیری)	۴۶/۳۳	۱/۶۰	۲۸/۹۰	۱۹/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۲۹
	بین گروهی	تعامل آزمون * گروه	۲۸/۲۵	۱/۶۰	۱۷/۶۲	۱۲/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۲۰
	بین گروهی	گروه	۱۳/۶۶	۱	۱۳/۶۶	۲۰/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰
بازخورد	درون گروهی	آزمون (تکرار اندازه گیری)	۴/۸۵	۱/۹۱	۲/۵۴	۲/۱۴	۰/۱۲۶	۰/۰۴
	بین گروهی	تعامل آزمون * گروه	۸/۳۲	۱/۹۱	۴/۳۵	۳/۶۷	۰/۰۳۱	۰/۰۷
	بین گروهی	گروه	۳۱/۷۴	۱	۳۱/۷۴	۲۸/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۳۷

با توجه به نتایج جدول ۴، اثرات اصلی درون آزمودنی و گروه و همچنین اثر تعاملی گروه و درون آزمودنی معنادار است. با توجه به ضریب F محاسبه شده، مشاهده می‌شود که بین میانگین‌های مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی، در سه مرحله اندازه‌گیری تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ( $P < ۰/۰۵$ ). همچنین بین میانگین‌های یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان برحسب عضویت گروهی «آزمایش و کنترل» تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ( $P < ۰/۰۵$ ). همچنین معناداری اثر تعاملی نشان می‌دهد بین نمرات دانش‌آموزان در مرحله پیش آزمون-پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش و گروه کنترل نیز تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که فرض صفر رد شده و آموزش راهبردهای هیجان‌مدار در شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایشی به نسبت گروه کنترل تاثیر بیشتری بر افزایش مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی در دانش‌آموزان داشته است. میزان این تاثیر «معنادار بودن عملی» برای پویایی گروهی ۰/۲۰ بوده است، یعنی ۲۰ درصد کل واریانس یا تفاوت‌های فردی در افزایش پویایی گروهی در دانش‌آموزان مربوط به اثر گروه (آموزش) بوده است.

نتایج آزمون تحقیقی بونفرنی (مقایسه‌های چندگانه) □ به منظور بررسی تفاوت بین میانگین‌ها در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری محاسبه شد. نتایج در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرنی (مقایسه‌های چندگانه) برای مقایسه میانگین‌های مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی

متغیر	گروه‌های مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد تفاوت	سطح معنی‌داری
پویایی گروهی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۱/۰۴	۲۵۷.	۰۰۱.
	پس‌آزمون - پیگیری	-۰/۳۲	۲۸۳.	۷۹۰.
	پیش‌آزمون - پیگیری	۰/۷۲	۲۹۲.	۰۴۲.
انجام کار بر روی پروژه	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۱/۳۰	۰/۱۵	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون - پیگیری	-۱	۰/۲۴	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون - پیگیری	-۰/۳۰	۰/۲۴	۰/۶۶۰
بازخورد	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۱/۲۰	۰/۱۹.	۰/۰۰۲
	پیش‌آزمون - پیگیری	-۱/۱۶	۰/۲۱	۰/۰۰۴
	پس‌آزمون - پیگیری	۰/۰۴	۰/۲۳	۰/۹۹۰

با توجه به یافته‌های جدول ۵ تفاوت بین مراحل پیش‌آزمون - پیگیری در سطح ۰/۰۵ معنادار است. که بیانگر ماندگاری اثر آموزش در مرحله پیگیری است.

### بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران بود. یافته‌های این پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر بهبود مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی (پویایی گروهی، انجام کار بر روی پروژه و بازخورد) دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران بود. تاکنون پژوهشی که بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان پرداخته باشد، صورت نگرفته است، ولی این یافته به طور کلی قابل مقایسه با نتایج پژوهش‌های است (سیکتی و همکاران، ۲۰۱۵؛ انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی-هیجانی، ۲۰۰۸؛ دنالت و دری، ۲۰۱۵؛ بهراد، ۱۳۹۴) که تأثیر آموزش راهبردهای هیجان‌مدار را بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان از قبیل سوگیری توجه و حافظه، قضاوت و تصمیم‌گیری، راهبردهای حل‌مسأله، خودکارآمدی، خودآگاهی، خودتنظیمی و یادگیری جمعی نشان داده‌اند.

راهبردهای هیجان‌مدار، دانش‌آموزان را از یادگیری مهارت‌های برقراری ارتباط اجتماعی، تنظیم و مدیریت هیجانات برخوردار می‌سازد (پیرانی، ۱۳۹۵). لذا، آموزش به‌کارگیری راهبردهای هیجان‌مدار، با فراهم کردن فرصت‌ها و تجربه‌هایی که تعاملات اجتماعی را افزایش می‌دهد (سزیگیل، بوکزنی و بازینسکا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲)، موجب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند از وجود چنین راهبردهایی آگاه و توانایی خود در یادگیری مشارکتی را برای رسیدن به اهداف مطلوب یا بخشی از اهداف مشخص شده در فعالیت یادگیری به‌کار گیرند؛ همچنین آنان در انجام تکلیف بر خودشان نظارت می‌کنند و سطح فعلی پیشرفت‌شان را تفسیر کرده، راهبردهایی را انتخاب می‌کنند که به آنان در مشارکت مناسب و گرفتن نتیجه موفق از تکلیف جمعی کمک کند (گرانچل، اسچوینگر، استین‌میر و فریس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). به طور خلاصه، در تبیین یافته پژوهش مبنی بر اینکه آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان مؤثر است، می‌توان گفت چون راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به معرفی هیجانات پایه در دانش‌آموزان و تمرین فنون بازبینی بدنی، فکری و هیجانی در آنان می‌پردازد، به وضوح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های فیزیکی و حتی مشکلات هیجانی این دانش‌آموزان همان‌طور که اتفاق می‌افتد، کمک می‌کند. بنابراین، آموزش این راهبردها به دانش‌آموزان باعث می‌شود که آنان احساسات و نشانه‌های فیزیکی و روانی خود را بپذیرند و قبول و پذیرش این احساسات باعث کاهش توجه و حساسیت بیش از حد نسبت به گزارش این نشانه‌ها و مشکلات تحصیلی در آنان می‌شود. در

<sup>1</sup> Szczygiel, Buczny & Bazińska

<sup>2</sup> Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries

نتیجه، دانش‌آموزان با استفاده درست از هیجانان، آگاهی از هیجانان و پذیرش آن‌ها و ابراز هیجانان مخصوصاً هیجانان مثبت در موقعیت‌های تحصیلی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به دنبال آن سازگاری‌شان با مدرسه، معلم و همکلاسان بهبود پیدا خواهد کرد که باعث می‌شود خودکارآمدی آنان برای مشارکت در یادگیری جمعی و مشارکتی بهبود یابد. در مجموع، آموزش راهبردهای هیجان‌مدار می‌تواند با افزایش راهبردهای مسئله‌مدار کارآمد و تعاملات اجتماعی مثبت و کاهش مشکلات اجتماعی در محیط مدرسه، مشکلات تحصیلی و هیجانی آنان را کاهش دهد و به دنبال آن موجب تمایل یادگیری مشارکتی بیشتر شود.

باتوجه به اینکه پژوهش حاضر در منطقه ۱ شهر تهران صورت گرفت، بایستی در تعمیم نتایج آن به سایر شهرها و مناطق دیگر شهر تهران احتیاط کرد. محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات بعدی از دانش‌آموزان پسر استفاده شود و پژوهش حاضر در سطح گسترده‌تر در دیگر مناطق و شهرها یا در سایر مقاطع تحصیلی صورت گیرد تا تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد. با توجه به اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای هیجان‌مدار بر یادگیری مشارکتی، توصیه می‌شود به طور مستمر از این روش در تمامی مدارس و آموزشگاه‌های سراسر کشور استفاده شود. نظر به اهمیت بهره‌مندی معلمان از آموزش گروهی راهبردهای هیجان‌مدار، توصیه می‌شود برای تمامی معلمان و حتی مدیران مدارس در جهت آشنایی آن‌ها با اینگونه راهبردها و شیوه‌های مداخله، برنامه‌های آموزش ضمن خدمت جامعی ترتیب داده شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود تاثیر آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و بهبود شرایط روانی آن‌ها در محیط مدرسه و خانواده، در تمامی پایه‌های تحصیلی سنجیده شود. در نهایت، با توجه به این که پژوهش‌های محدودی متغیر یادگیری مشارکتی را به عنوان متغیر وابسته مورد مطالعه قرار داده‌اند، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نیز این متغیر به عنوان یکی از متغیرهای وابسته تحقیق در نظر گرفته شود تا امکان دستیابی به یک نتیجه قطعی‌تر فراهم گردد.



## منابع

- احمدیگی، فاطمه؛ احقر، قدسی؛ ایمانی نائینی، محسن. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر یادگیری مشارکتی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۹(۱۷): ۱۸۱-۱۶۷.
- بهراد، بهنام. (۱۳۹۴). مدارس کانون‌های اصلی ارتقاء سلامت و پیشگیری از رفتارهای پرخطر. رشد آموزش ابتدایی، ۱۹(۲): ۵-۱.
- بهرنگی، محمدرضا؛ مرادی، امیر. (۱۳۹۴). بررسی میزان خودراهبردی دانشجویان متأثر از الگوی مدیریت آموزش با محوریت تدریس مشارکتی در درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۸(۳۲): ۱۲۸-۱۰۷.
- پیرانی، زبیح. (۱۳۹۵). مداخله‌ای در کارکردهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان نارساخوان: اثربخشی و کارآمدی آموزش مهارت‌های شناختی-هیجانی. ناتوانی‌های یادگیری، ۵۳(۳): ۲۸-۵۳.
- Cicchetti D, Ackerman B P, Izard C E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 7(1): 1-10.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2008). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic Social and Emotional Learning.
- Denault A S, Déry M. (2015). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school: The mediating effect of social skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(3): 167-179.
- Gates S A. (2019). *Comparison of Cooperative Learning and Collaboration in High School Geometry Classes Including Geometry in Construction*. Dissertations. 355.
- Gordon L B. (2007). *Client perceptual processing in cognitive behavioural therapy and process-experiential therapy for depression*. ProQuest.
- Greenberg L S. (2015). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings*. American Psychological Association.
- Grunschel C, Schwinger M, Steinmayr R, Fries S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49: 162-170.
- Johnson D W, Johnson R T, Smith K A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4): 1-26.
- Ke F, Carafano P. (2016). Collaborative science learning in an immersive flight simulation. *Computers & Education*, 103: 114-123.
- Kimmelman N, Lang J. (2019). Linkage within teacher education: cooperative learning of teachers and student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42(1): 52-64.
- Liang P, Jordan M I, Klein D. (2013). Learning dependency-based compositional semantics. *Computational Linguistics*, 39(2): 389-446.
- MacLeod R, Elliott R, Rodgers B. (2012). Process-experiential/emotion-focused therapy for social anxiety: A hermeneutic single-case efficacy design study. *Psychotherapy Research*, 22(1): 67-81.
- Malmberg J, Järvelä S, Järvenoja H. (2017). Capturing temporal and sequential patterns of self-, co-, and socially shared regulation in the context of collaborative learning. *Contemporary Educational Psychology*, 49: 160-174.
- Moghimi S M, Ramezani M. (2013). *Management of organizational behavior*. Tehran: Industrial Management Institute.
- Roemer L, Orsillo S M. (2010). *Mindfulness-and acceptance-based behavioral therapies in practice*. Guilford Press.

- Sarwar B, Zulfiqar S, Aziz S, Ejaz Chandia K. (2019). Usage of social media tools for collaborative learning: The effect on learning success with the moderating role of cyberbullying. *Journal of Educational Computing Research*, 57(1): 246-279.
- Szczygiel D, Buczny J, Bazińska R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 52(3): 433-437.
- Tai T D, Singh H, Hieu V M. (2020). Factors Affecting Lecturers' Commitment To Their University—A Study In Ho Chi Minh City, Vietnam. *Journal of Talent Development and Excellence*, 12(2s): 2007-2023.
- Todd J, Bohart A C. (2005). *Foundations of clinical and counseling psychology*. Waveland Press.
- Tran V D. (2019). Does Cooperative Learning Increase Students' Motivation in Learning?. *International Journal of Higher Education*, 8(5): 12-20.
- Whelton W J, Greenberg L S. (2005). Emotion in self-criticism. *Personality and individual differences*, 38(7): 1583-1595.

## The effectiveness of teaching emotion-focused strategies on cooperative learning in first high school students

Zinat Soltani<sup>1</sup>  
Ghodsii Ahghar<sup>2\*</sup>  
Vahideh Babakhani<sup>3</sup>

### Abstract

**Purpose:** The purpose of this study was to determine the effectiveness of teaching emotion-focused strategies on cooperative learning in first high school students.

**Methodology:** This study employed a semi-experimental research method using pretest-posttest design with a control group. Among all the female high school students in the first district of Tehran, who were attending public schools in the city of Tehran in the 2017-18 school year, fifty students were chosen from Narges School through purposive sampling, and randomly divided into experimental and control groups. Then, students in the experimental group were subjected to the independent variable (emotion-focused strategies) during 12 sessions. The tool used in the study was Stephen's Cooperative Learning Questionnaire (2007), which was administered in three stages of pre-test, post-test and (one month) follow-up in both experimental and control groups, the results were analyzed using mixed variance analysis test and Bonferroni post-hoc test in the SPSS<sub>24</sub> software.

**Results:** Results showed that there were significant differences between pre-test and post-test scores between experimental and control groups ( $P < 0.05$ ). In other words, the teaching of emotion-focused strategies increased cooperative learning in the experimental group. Bonferroni test results showed that the emotion-focused strategy training has a lasting effect.

**Conclusion:** Considering the significant effect of emotion-focused strategies on students' cooperative learning, this method can be used to improve their educational success.

**Keywords:** emotion-focused strategies, cooperative learning, students

<sup>1</sup> M.A Counseling, Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> Associate Professor, Organization for Research and Educational Planning, Ministry of Education, Tehran, Iran. ahghar2004yahoo.com

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Counseling, Islamic Azad University, Abhar Branch, Abhar, Iran.