

تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر نظم جویی شناختی هیجانی دانش آموزان

The effect of the research community on students' cognitive emotion regulation

Dr Fahimeh Hasani

PhD in Education, Islamic Azad University, Tehran Research Sciences

fhassani@yahoo.com

Narjes Vakili

Master of Science in Education

دکتر فهیمه حسینی

دکتری آموزش و پرورش، دانشگاه آزاد اسلامی

علوم تحقیقات تهران

نرجس وکیلی

کارشناس ارشد آموزش و پرورش

Abstract

This study aimed to evaluate the effect of the research community on emotional Cognitive Emotion Regulation were elementary students. The study population included all primary school students in six of the city zarandieh the sample was selected using random cluster, then randomly a class in another class in the experimental group and the control group and save the Cognitive emotion regulation questionnaire Garnfsky, Craig and spin Haven (2001), was completed by the students in both groups. In this study, groups of 10 to 45-minute training program was using research community And finally was set-test. Data obtained from the questionnaire scoring with analysis of covariance (Ancova) and multivariate analysis of covariance (Mancova) were analyzed. According to research findings, significant effects on students' educational intervention on cognitive emotion regulation. So that

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر نظم جویی شناختی هیجانی دانش آموزان ابتدایی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان ابتدایی سال ششم از شهرستان رزن دیه بود که نمونه ای با روش خوشه ای تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجانی گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱)، توسط دانش آموزان هر دو گروه تکمیل شد، سپس به طور تصادفی یک کلاس در گروه گواه و کلاس دیگر در گروه آزمایش قرار گرفت. در این پژوهش گروه آزمایش در ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه ای در معرض برنامه آموزشی به روش اجتماع پژوهشی قرار گرفت و در نهایت پس آزمون اجرا شد. داده های بدست آمده از نمره گذاری پرسشنامه ها با روش آماری تحلیل کواریانس (Ancova) و تحلیل کواریانس چند متغیره (Mancova) مورد تحلیل قرار گرفت. بر

the components of the blame, acceptance, rumination, positive refocusing, focusing on planning, reassessment, perspective-taking, catastrophizing and blaming others in the group the trial showed a significant increase as compared to the control group. Based on the findings, the study concluded that social, cognitive emotion regulation strategies to increase positive and negative strategies to reduce this variable.

Keywords: Community Research, Cognitive Emotion Regulation Strategies positive, negative strategies.

اساس یافته‌های پژوهش، مداخله آموزشی بر نظم‌جویی شناختی هیجانی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. به طوری که مؤلفه های ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد، دیدگاه گیری، فاجعه سازی و ملامت دیگران در گروه آزمایشی افزایش معناداری را نسبت به گروه کنترل نشان داد. براساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که روش اجتماع پژوهی، راهبردهای مثبت نظم‌جویی شناختی هیجانی را افزایش و راهبردهای منفی این متغیر را کاهش می‌دهد.

کلیدواژگان: اجتماع پژوهشی، نظم‌جویی شناختی هیجانی، راهبردهای مثبت، راهبردهای منفی

مقدمه

مشکلات مختلف از جمله تعارض‌ها، شکست‌ها و فقدان‌ها، سلامت انسان را تهدید می‌کند، اما انسان توانایی زیادی برای نظم‌جویی این هیجان‌های برانگیخته شده دارد. تلاش برای نظم‌جویی هیجان‌ها، به طور گسترده‌ای تعیین‌کننده‌ی اثری است که این مشکلات بر بهزیستی روانی و جسمانی ما دارند (گروس^۱، ۱۹۹۸). هر چند هیجان‌ها (مانند ترس، خشم و تنفر) دارای پایه‌های زیستی هستند، ولی افراد قادر به تأثیرگذاری بر شدت، مدت و نوع تجارب هیجانی خود می‌باشند. این فرایند در متون روان‌شناختی، نظم‌جویی هیجان نامیده می‌شود (حسنی، ۱۳۹۰) که می‌تواند دامنه وسیعی از پاسخ‌های شناختی، هیجانی و فیزیولوژیکی افراد را در برگیرد (فرایچدا، ۱۹۸۶؛ نقل از گروس، ۲۰۰۲). تنظیم هیجان‌ها شامل مجموعه‌ای از فرایندها می‌باشد که موجب حفظ برانگیختگی بهینه به منظور دستیابی به عملکرد مطلوب در افراد می‌گردد (تامپسون و همکاران، ۱۹۹۴؛ نقل از دریسکول^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). تنظیم شناختی هیجانی شامل فرایندهای دوگانه‌ای

1- Gross

2 - Driscoll

است که هم در بیان مناسب هیجان‌ها و هم در کنترل آن دخالت سازنده‌ای دارد (تالی^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین نظم‌جویی هیجان، یک امر اساسی و مهم در به‌کارگیری و سازماندهی رفتارهای سازگاران و جلوگیری از بروز راهبردهای منفی و به دنبال آن بروز رفتار ناسازگارانه به حساب می‌آید (جرمن^۲ و همکاران، ۲۰۰۶).

افراد روش‌های مختلفی برای نظم دادن به هیجان‌شان استفاده می‌کنند که یکی از متداول‌ترین آن‌ها استفاده از راهبردهای شناختی است که توسط افراد برای مدیریت اطلاعات هیجان آور به‌کار گرفته می‌شود (گارنفسکی^۳ و همکاران، ۲۰۰۳). از جمله راهبردهای شناختی مورد استفاده بعد از یک رویداد استرس زا می‌توان به راهبرد ملامت خود، نشخوارگی، پذیرش، ملامت دیگران، فاجعه‌سازی و ارزیابی مجدد مثبت اشاره نمود که هر کدام از این راهبردها پیامدهای خاص خود را در پی خواهد داشت (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱). دستیابی به مهارت‌های تنظیم هیجانی در دوران کودکی، کلیدی‌ترین مسأله در رشد و توسعه روانی به حساب می‌آید (وسینگ^۴ و همکاران، ۲۰۱۵). الگوهای نظری نشان داده‌اند که نظم‌جویی موفق هیجان‌ها با نتایجی هم‌چون بهزیستی، پیشرفت در روابط و عملکرد تحصیلی مطلوب همراه هستند (جان^۵ و گروس، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش‌های زیادی ارتباط بین توانایی ضعیف در تنظیم هیجانی و مشکلات روانی در کودکان و نوجوانان، از جمله اضطراب و افسردگی عمده را معنی دار گزارش می‌کنند (کواکس و همکاران، ۲۰۰۸؛ و مس و همکاران، ۲۰۰۶؛ نقل از دارت و همکاران، ۲۰۱۵).

مهارت نظم‌جویی هیجان‌ها هم مانند سایر مهارت‌ها، قابلیت آموزش و رشد دارد. زمانی که کودکان رده سنی ۱۱-۱۰ ساله از طریق آموزش، توانایی تنظیم هیجان‌ها خود را کسب کنند، بهتر می‌توانند هیجان‌ها خود را تحت کنترل خود قرار دهند (لی^۶ و همکاران، ۲۰۱۴). محیط‌های جمعی، از مناسب‌ترین شرایط برای آموزش این مهارت محسوب می‌شوند، چرا که در چنین

1- Tully

2 - Jermann

3- Garnefski

4 - Wessing

5-Jojn

6 -Lie

محیط‌هایی، امکان تقابل و تعامل وجود دارد و این ارتباط، فرصت‌هایی را به صورت عملی برای شناخت هیجان‌ها، تأثیر هیجان‌ها بر رفتار و نیز نحوه‌ی کنترل آن‌ها ایجاد می‌کند. در این میان، کلاس درس برای آموزش کنترل هیجان‌ها، بهترین مکان به‌شمار می‌رود که در آن، معلم به‌جای نصیحت کردن و یا توصیه‌ی مستقیم در مورد چگونگی رفتار به دانش‌آموزان به‌کوشد در مثال‌های درسی، موقعیت‌های نمایشی و ایفای نقش توسط دانش‌آموزان و بحث‌های گروهی تلاش کند تا شیوه‌های درست رفتار و نحوه کنترل خود را به دانش‌آموزان آموزش دهد (سلیقه دار، ۱۳۸۹).

یکی از روش‌های آموزشی که در آن بحث گروهی و مشارکت در امر یادگیری یک مؤلفه بسیار مهم به‌شمار می‌آید روش اجتماع پژوهشی می‌باشد که اولین بار به وسیله پرلز در مقاله‌ای تحت عنوان «تثبیت باور» ارائه شد. اجتماع پژوهشی نوعی فعالیت مشارکتی است و محیط مناسبی برای تبادل نظر فراهم می‌کند که طی آن، کودکان می‌توانند از یکدیگر سؤال کنند، برای یکدیگر دلیل بیاورند و به دیدگاه‌های یکدیگر گوش فرا دهند (مولیس و همکاران^۱، ۲۰۱۳). از طرفی روش اجتماع پژوهشی نوعی یادگیری مشارکتی به‌شمار می‌رود که در آن دانش‌آموزان، به‌جای این‌که تنها گیرنده‌ی منفعل در امر یادگیری باشند، سازنده و فعال، در فرایند یادگیری مشارکت دارند (ترن^۲، ۲۰۱۳). در این روش، دانش‌آموزان می‌آموزند برای اهداف گروه با یکدیگر تعامل داشته باشند و با همکاری یکدیگر برای حل مشکلات گروه و عملکرد مناسب آن تلاش نمایند (رانگتم^۳، ۲۰۱۳). تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیری مشارکتی باعث افزایش پیشرفت بهره‌وری می‌شود. اجتماع پژوهشی در نحوه آموزش خود بر رویکرد یادگیری مشارکتی استوار است که بر اساس آن، نوآموزان در گروه‌های کوچک یا دو نفره فعالیت می‌کنند. در اجتماع پژوهشی، کودکان یاد می‌گیرند تا خودشان فکر کنند و از طریق این فرایند قادرند تا بهتر به درک و ارزیابی عینی از ارزش‌های اجتماعی به‌پردازند و حتی جایگزینی برای آن ایجاد کنند (گیلیس^۴، ۲۰۰۳؛ نقل از امامی میرک، ۱۳۸۹)

¹ -Mullis , Martin & Sainsbury

² - Tran

³ - Ruengtam

⁴ - Gillies

لیمن و همکارانش که بنیانگذار فلسفه برای کودکان هستند، استدلال می‌کنند، زمانی که کودکان در کلاس درس تشویق به اندیشیدن فلسفی، می‌شوند، آن کلاس به یک اجتماع پژوهی تبدیل شده است. (لیمن و همکاران، ۱۹۸۰؛ به نقل از کاستلو و مورهاوس، ۱، ۲۰۱۲). درحقیقت، تعاملات اجتماعی در مورد خواندن، در جمع خوانندگان، می‌تواند به دانش‌آموزان در درک و فهم متون کمک کند. توانایی درک مطلب و تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیردرسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌کند تا راه «بهتراندیشیدن» و «بهتر زیستن» را بیاموزند (کمبل، ۲۰۰۱؛ به نقل از صالحی و عظیمی دولت آبادی، ۱۳۸۸). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیری مشارکتی به افزایش مهارت‌های بین فردی، ارتباطات مناسب و کنترل هیجانات منفی (جولیف ۲، ۲۰۱۱)، کمک به حل تعارض، کاهش بروز هیجانات منفی و کاهش درگیری در دانش‌آموزانی که تحت آموزش اجتماع پژوهشی قرار داشتند، کمک شایانی می‌نماید (جانسون ۳ و جانسون، ۱۹۹۶). هم‌چنین دانش‌آموزانی که تحت یادگیری مشارکتی قرار گرفته اند، در تنظیم هیجانات خود موفق‌تر و از طرفی به کارهای گروهی متمایل‌تر می‌شوند (نایکی ۴ و همکاران، ۲۰۱۴). یافته‌های پژوهش‌های دیگر، رابطه تنظیم هیجانات با رفتارهای اجتماعی نظیر همکاری، همدردی و عملکرد بهتر اجتماعی را معنادار و مثبت گزارش نمودند (مایکلا ۵ و همکاران، ۲۰۱۳). بنابراین با توجه به اهمیت آموزش به روش اجتماع پژوهی در افزایش پیشرفت بهروری، تفکر، یادگیری مشارکتی، انگیزش، کارآمدی دانش‌آموزان، و درک بهتر ارزش‌های اجتماعی، این پژوهش در نظر دارد به این سؤال اساسی پاسخ دهد که آیا آموزش به روش اجتماع پژوهی بر نظم جویی شناختی هیجانی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته و موجب افزایش راهبردهای مثبت و کاهش راهبردهای منفی این متغیر می‌گردد؟

1 - Costello & Morehouse

2 - Jolliffe

3 - Johnson

4 - Naykki

5 - Mihalca

روش پژوهش

مطالعه حاضر، پژوهشی کاربردی است که به روش نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر کلاس ششم ابتدایی است که در مدارس دولتی شهرستان رزن‌دیه مشغول تحصیل بوده‌اند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. برای این منظور ابتدا از میان مدارس شهرستان رزن‌دیه یک مدرسه ابتدایی به صورت تصادفی انتخاب شد. دانش‌آموزان مدرسه، برحسب سن، پایه و معدل تحصیلی، در دو گروه ۲۰ نفری هم‌تاسازی شده و پیش‌آزمون توسط دانش‌آموزان هر دو گروه تکمیل شد. سپس به‌طور تصادفی یک کلاس در گروه گواه و کلاس دیگر در گروه آزمایش قرار گرفته در این پژوهش گروه آزمایش در ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در معرض برنامه آموزشی به روش اجتماع پژوهشی قرار گرفت و گروه کنترل این آموزش‌ها را دریافت نکرد. داستان‌های به‌کار گرفته شده در این پژوهش از مجموعه داستان‌های آزمون پرلز (۲۰۰۱، ۲۰۰۶) می‌باشد. پس از اتمام دوره آموزشی، پس‌آزمون از هر دو گروه به‌عمل آمد. با توجه به افت آزمودنی‌ها در طول دو هفته‌ی آموزش، تحلیل داده‌ها بر روی ۱۵ نفر انجام گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس‌های ذیل استفاده شد.

پرسشنامه اطلاعات جمعیت‌شناختی: این پرسشنامه محقق ساخته، شامل سؤالاتی در مورد سن، پایه و معدل تحصیلی بود.

پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان (CERQ-P): این پرسشنامه توسط گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱) در کشور هلند تدوین شده است و یک پرسشنامه چند بعدی است که به‌منظور ارزیابی راهبردهای شناختی که هر فرد بعد از تجربه رخدادهای تهدیدکننده یا استرس‌های زندگی به کار می‌برد، ابداع شده است. این پرسشنامه دارای ۳۶ سؤال بوده و هدف آن سنجش خرده مقیاس‌های نظم‌جویی شناختی هیجان (ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی، ملامت دیگران) است. طیف پاسخ‌گویی آن از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. از میان این راهبردها، راهبردهای ملامت خود، ملامت

دیگران، نشخوار فکری، فاجعه‌سازی، راهبردهای منفی تنظیم هیجان هستند و راهبردهای پذیرش، توجه مجدد به برنامه ریزی، توجه مثبت مجدد، باز ارزیابی مثبت و دیدگاه‌گیری، راهبردهای مثبت تنظیم هیجان را نشان می‌دهند. نمره هر راهبرد از طریق جمع نمرات داده شده به هر یک از عبارات تشکیل دهنده آن راهبرد به دست می‌آید و می‌تواند در دامنه‌ای از ۴ تا ۲۰ قرار بگیرد و جمع کل نمرات در دامنه‌ای از ۳۶ تا ۱۸۰ قرار می‌گیرد. نمرات بالا در هر خرده‌مقیاس بیانگر میزان استفاده بیشتر از راهبرد در مقابله با وقایع استرس‌زا و منفی است. پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ۹ خرده‌مقیاس بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۰ گزارش شده است (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۷). پایایی این پرسشنامه در فرهنگ ایرانی توسط حسنی (۱۳۹۰)، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ و روایی پرسشنامه مذکور از طریق تحلیل مؤلفه اصلی با استفاده از چرخش واریماکس، همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها با دامنه همبستگی ۰/۳۲ تا ۰/۶۷) و روایی ملاکی مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۷۵ به دست آمد.

بسته‌ی آموزش در این تحقیق، طی ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در ۲ هفته، با گروه آزمایش صورت پذیرفت. جلسه اول، مقدماتی و شامل معرفی این روش، قوانین مربوط به آن و توضیح هدف اجرای این روش، توسط معلم کلاس بود؛ به این صورت که از دانش‌آموزان خواسته شد تا صندلی‌های خود را به صورت U شکل بچینند و قوانین این روش را، شامل خوب تعمق کردن، دقیق گوش دادن، اجتناب از تخریب، احترام به یکدیگر و مسخره نکردن را رعایت کنند. در جلسه دوم متن شب باور نکردنی توسط یکی از دانش‌آموزان که در خواندن مهارت کافی داشت، قرائت گردید؛ سپس معلم از دانش‌آموزان خواست، برای متنی که خوانده شده است، سؤالاتی که ذهن‌شان را درگیر ساخته، مطرح کرده و نظرات هر یک از دانش‌آموزان به همراه اسم آن‌ها بر روی تابلو کلاس نوشته شد. سپس دانش‌آموزان ایده‌های خود را ابراز و به ایده‌های دیگران گوش دادند و در نهایت با استدلال به مفاهیم انتزاعی، معنا بخشیدند. از آن‌جا که همه دانش‌آموزان در یک جلسه فرصت طرح سؤال و ارائه جواب را نداشتند، علاوه بر جلسه دوم، جلسه سوم و چهارم نیز به این کار اختصاص داده شد. در طی جلسات، معلم از دانش‌آموزان خواست تا همگی در

بحث شرکت کرده، برای سؤالات و پاسخ‌های خود دلیل بیاورند و پاسخ‌های مبتکرانه و خلاق، توسط معلم مورد تشویق قرار گرفت. در جلسه پنجم، ششم و هفتم از متن ادبی موش‌های وارونه استفاده شد. در این جلسات نیز مطابق، جلسات دوم، سوم و چهارم، متن ادبی موش‌های وارونه استفاده و به شیوه جلسات قبل قرائت و مورد بحث قرار گرفت. در جلسه هشتم، نهم، دهم هم، متن اطلاعاتی در جستجوی غذا به شیوه‌ی جلسات قبل مورد بحث قرار گرفت. به این صورت در تمام جلسات میان دانش‌آموزان گفت و گویی صورت گرفت که اساس آن روش اجتماع پژوهی بود.

یافته‌ها

یافته‌ها با توجه به ماهیت متغیرهای فرضیه با استفاده از توسط تحلیل کواریانس (Ancova) و سوال پژوهش توسط مدل آماری تحلیل کواریانس چند متغیره (Mancova) مورد آزمون قرار گرفت. نتایج توصیفی حاصل از اجرای پرسشنامه‌ها در زیر آورده شده است:

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد نظم‌جویی شناختی هیجانی گروه‌ها در پیش آزمون و پس آزمون

گواه		آزمایش		گروه	مولفه‌ها	متغیر
SD	M	SD	M			
۱/۳	۱۲/۰۰	۱/۵۹	۱۲/۳۶	پیش آزمون	ملاحت خویش	
۱/۴۳	۱۲/۰۷	۱/۶۹	۱۱/۰۶	پس آزمون		
۲/۶۵	۱۱/۸	۲/۱۴	۱۱/۱۴	پیش آزمون	پذیرش	
۲/۲۱	۱۱/۹۳	۱/۹۹	۱۰/۶۳	پس آزمون		نظم‌جویی
						شناختی
۲/۴۵	۱۳/۸	۱/۹۴	۱۳/۳۶	پیش آزمون	نشخوارگری	هیجانی
۲/۶۳	۱۳/۲۷	۱/۳۴	۱۲/۷	پس آزمون		
۲/۰۲	۱۰/۶	۲/۴	۱۰/۷۱	پیش آزمون	تمرکز مجدد مثبت	

۱/۳	۱۰/۲	۲/۸۲	۱۳/۸۷	پس آزمون	
۱/۵۵	۱۰/۱۳	۲/۰۱۱۰/۹۳		پیش آزمون	تمرکز بر نامه ریزی
۱/۴۷	۱۰/۸	۳/۲۱	۱۳/۹۴	پس آزمون	
۲/۷۲	۱۳/۱۳	۲/۴۱	۱۳/۰۰	پیش آزمون	ارزیابی مجدد
۲/۹۳	۱۳/۲۷	۱/۹۶	۱۵/۴۴	پس آزمون	
۳/۲۹	۱۰/۵۳	۲/۲۶	۱۱/۹۳	پیش آزمون	دیدگاه گیری
۱/۵۸	۱۰/۲۷	۳/۳۱	۱۳/۸۱	پس آزمون	
۱/۸	۱۱/۴۷	۱/۷۳	۱۲/۰۷	پیش آزمون	فاجعه سازی
۲/۲۱	۱۱/۹۳	۳/۰۱	۹/۹۵	پس آزمون	
۱/۸۴	۱۲/۵۳	۲/۱۶	۱۱/۲۹	پیش آزمون	ملامت دیگران
۱/۴۴	۱۲/۶۷	۳/۳۸	۹/۳۱	پس آزمون	
۱۰/۲۵	۱۰/۸/۹۳	۱۱/۴۸	۱۱۰/۶۴	پیش آزمون	کل
۱۰/۱۶	۱۰۰/۸۷	۸/۷۵	۱۳۴/۲۵	پس آزمون	

بر اساس اطلاعات جدول ۱، با مقایسه میانگین پیش آزمون و پس آزمون ادعای برابر بودن میزان نظم جویی شناختی هیجانی دانش آموزان قبل و پس از مداخله آموزشی از طریق روش اجتماع پژوهشی رد شده و فرضیه تحقیق تایید می شود. به عبارت دیگر، می توان گفت که میزان نظم جویی شناختی هیجانی افراد با استفاده از روش فوق بهبود می یابد.

فرضیه پژوهش: روش اجتماع پژوهشی بر نظم جویی شناختی هیجان تأثیر معناداری دارد.

این فرضیه با استفاده از تحلیل کواریانس تک متغیره (آنکوا) مورد آزمون قرار گرفت. قبل از

اجرای آزمون، مفروضه های استفاده از آزمون کواریانس مورد بررسی قرار می گیرد:

جهت بررسی همگنی واریانس گروه‌ها از آزمون لوین استفاده گردید، تا پیش فرض‌های لازم جهت آزمون تحلیل کواریانس فراهم شود. $F=0/337, df1=3, df2=56$ و سطح معناداری $0/798$ محاسبه شده است. چنان‌که ملاحظه می‌شود، سطح معناداری آزمون F از $0/05$ است؛ یعنی همگنی واریانس گروه‌ها، برقرار است. خلاصه آزمون $Ancova$ در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. خلاصه آزمون $Ancova$ جهت بررسی تأثیر آموزش باروش اجتماع پژوهی بر نظم‌جویی

شناختی هیجانی

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
همپراش	۳۲۵۶/۰۸۴	۱	۳۲۵۶/۰۸۴	۵/۰۵	۰/۰۳	۰/۱۵۸
***گروه	۱۳۲۱۶/۷۱۹	۱	۱۳۲۱۶/۷۱۹	۷۷/۰۳	۰/۰۱	۰/۵۸۰
خطا	۴۲۳۵/۰۶۷	۲۸	۱۶۲/۵۲۸			
کل	۴۶۲۳۹۷	۳۰				

همان‌طورکه اطلاعات جدول بالا نشان می‌دهد، با کنترل اثر پیش‌آزمون، F گروه، در سطح $0/01$ معنادار است. به عبارت دیگر میانگین نمرات "پس آزمون" گروه آزمایش نسبت به "پیش‌آزمون" تغییر معناداری داشته است. در حالی که در گروه کنترل چنین تغییری مشاهده نمی‌شود. از طرفی F مربوط به کوواریانس (pretest) برابر با $7/88$ و از لحاظ آماری در سطح $0/00$ معنادار است. مقایسه شاخص‌های جدول ۱ حاکی از کاهش معنادار میانگین نمرات آزمودنی‌ها، در راهبردهای منفی و افزایش نمرات در راهبردهای مثبت، پس از مداخله است و این در حالی است که تغییر میانگین نمرات در گروه کنترل معنادار نیست. از این روی می‌توان فرض صفر را در سطح $0/01$ رد کرده و با 99 درصد اطمینان نتیجه گرفت "آموزش‌های به روش اجتماع پژوهشی" نقش موثری در بهبود "نظم‌جویی شناختی هیجان" آزمودنی‌ها داشته است. اندازه اثر هم نشان می‌دهد که 58 درصد از تغییرات در نمرات نظم‌جویی شناختی هیجان، وابسته به مداخله آموزشی می‌باشد.

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) روی نمرات تفاضل (پیش آزمون- پس آزمون)

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	خطا	سطح معناداری
آزمون اثر پیلایی	۰/۵۹۹	۸/۳۰	۹	۵۰	۰/۰۰
آزمون لامبدای ویکلز	۰/۴۰۱	۸/۳۰	۹	۵۰	۰/۰۰
آزمون اثر هتلینگ	۱/۴۹	۸/۳۰	۹	۵۰	۰/۰۰
آزمون بزرگترین ریشه	۱/۴۹	۸/۳۰	۹	۵۰	۰/۰۰

روی

در جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) روی نمرات تفاضل (پیش آزمون- پس آزمون) که شامل آزمون های اثر پیلایی، آزمون لامبدای ویکلز، آزمون اثر هتلینگ و آزمون بزرگترین ریشه روی می باشد آمده است که بر اساس یافته های جدول ۳ سطوح معناداری همه آزمون ها بیانگر آن است که روش اجتماع پژوهی بر متغیرهای وابسته اثر داشته است. با توجه به این که نظم جویی شناختی هیجان دارای ۹ مؤلفه است. بنابراین سوال زیر مطرح می شود:

کدام یک از مؤلفه های نظم جویی تاثیر بیشتری از مداخله آزمایشی با روش اجتماع پژوهی پذیرفته اند؟

جدول ۴- نتایج آزمون بین آزمودنی ها از لحاظ نمرات تفاضل (پیش آزمون- پس آزمون)

متغیر	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح	اندازه اثر
	مجذورات	آزادی	مجذورات		معناداری	
ملاحت خود	۱۶/۲۷	۱	۱۶/۲۷	۸ / ۲۳۴	۰ / ۰۱	۰ / ۱۲۴
پذیرش	۳۵/۶۳	۱	۳۵/۶۳	۶ / ۶۱	۰ / ۰۱	۰ / ۱۰۲
نشخوارگری	۲۹/۲۸	۱	۲۹/۲۸	۶ / ۸۱	۰ / ۰۱	۰ / ۱۰۵
تمرکز مجدد	۷۱/۱۹	۱	۷۱/۱۹	۲۲ / ۵۱	۰ / ۰۱	۰ / ۲۸۰
مثبت						
***تمرکز	۵۹/۴۴	۱	۵۹/۴۴	۷ / ۶۷	۰ / ۰۱	۰ / ۱۱۷
مجدد بر						
برنامه ریزی						
ارزیابی	۴۲/۵۱	۱	۴۲/۵۱	۶ / ۵۹	۰ / ۰۱	۰ / ۱۰۲

مجدد						
دیدگاه	۰/۱۵۷	۰/۰۱	۱۰/۸	۹۷/۰۲	۱	۹۷/۰۲
گیری						
فاجعه	۰/۱۸۷	۰/۰۰۰	۱۳/۳۴	۱۰۳/۳۱	۱	۱۰۳/۳۱
سازی						
ملامت		۰/۰۱	۹/۲۸	۵۲/۹۵	۱	۵۲/۹۵
دیگران						

همانگونه که در جدول 4 مشاهده می‌شود، مقایسه نمرات گروه آزمایش و کنترل نشان داد که تفاوت معناداری در متغیرها (به جز فاجعه سازی) در سطح ($p > 0/01$) بین گروه آزمایش و گروه کنترل مشاهده گردید. و برای متغیر فاجعه‌سازی تفاوت معناداری در سطح ($p > 0/000$) مشاهده شد. و این نشان می‌دهد که فر ضیه و سوال پژوهش پذیرفته می‌شوند. بدین معنی که، به‌طور معنی‌داری در راهبردهای منفی کاهش و در راهبردهای مثبت نظم‌جویی افزایش یافته است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش به روش اجتماع پژوهشی، موجب بهبود مؤلفه های نظم‌جویی شناختی هیجان‌ها در دانش‌آموزان شده است.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهشی این تحقق نشان داد که تدریس به شیوه اجتماع پژوهشی بر نظم‌جویی هیجان و مؤلفه‌های تأثیر معناداری دارد. بدین معنی که با آموزش به روش اجتماع پژوهشی، استفاده از راهبردهای، ملامت خود و دیگران، نشخوار فکری و فاجعه سازی، کاهش یافته و راهبردهای مثبت پذیرش، توجه مجدد به برنامه ریزی، توجه مثبت مجدد، در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. در نتیجه مدیریت هیجان‌ها آن‌ها، که به منزله‌ی فرایندهای درونی و بیرونی است که مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی دانش‌آموزان را در میسر تحقق یافتن اعمال او بر عهده دارد، ارتقاء می‌یابد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش جولیف، ۲۰۱۱؛ جانسون و جانسون، ۱۹۹۶ و نایکی و همکاران، ۲۰۱۴ تا حدی همسو می‌باشد که نشان دادند یادگیری

مشارکتی به افزایش مهارت‌های بین فردی، ارتباطات مناسب، تنظیم هیجان‌ات و کاهش بروز هیجان‌ات منفی در دانش‌آموزانی که تحت آموزش اجتماع پژوهشی قرار داشتند، کمک شایانی می‌نماید. پژوهش‌های دیگر به اثرات مثبت اجتماع پژوهی، بر تقویت مهارت‌های استدلال، تمیز امور مشابه، داوری و قضاوت درست، تفکر انتقادی و تفکر خلاق و مسئولانه، اعتماد به نفس و حل مسأله (ناجی، ۱۳۸۳)، خواندن، عزت نفس، مهارت‌های ارتباطی، کنترل خشم، دفاع از عقاید خود با استدلال، توانایی شناختی و هوش (هنیس، ۱۳۸۴) اشاره کرده‌اند.

نظام آموزشی مدارس ما بنابر الگوی سنتی خود که بر آموزش حجم وسیعی از محفوظات تأکید دارد و غالباً در این راهکار بر پرورش روحیه کاوش‌گری و تفکر دانش‌آموزان تأکید نمی‌شود. متأسفانه امروزه اغلب فرآیندهای آموزشی، آثار و اهداف مورد نظر یادگیری را به دست نمی‌آورند و کلاس محل تکثیر دانش و اطلاعات می‌شود و معلم می‌کوشد کلیه مفاهیم را در ذهن دانش‌آموزان انبار کند که چنین یادگیری نیز پایدار نخواهد ماند (فضلی خانی، ۱۳۷۸). در حالی که در آموزش سخن از آماده ساختن کودکان برای تطبیق خود با شرایط زندگی سخن به میان آمده است و آن عبارت از ایجاد و پرورش پاره‌ای توانایی‌های ساده مانند توانایی گوش دادن، سخن گفتن، فهمیدن مطالب دیگران و فهماندن نظر خویش به سایرین، فکر کردن، استدلال و استنتاج نتایج ساده، آمادگی تدریجی برای درک ارزش‌ها، شمردن و حساب کردن و اندازه گرفتن، وقت شناسی، دوختن، ساختن و ایجاد کردن در سطح ابتدایی و متناسب با شرایط رشد بوده است (موسی پور، ۱۳۷۶). از طرفی ویگوتسکی نشان داده است که وقتی کودکان در موقعیت‌های جمعی و گروهی قرار گیرند، می‌توانند عملکردهای ذهنی بیش از انتظاری را از خود بروز دهند. هدف لیمن برای کودکان، بهره‌گیری از این سائق‌های اجتماعی کودکان و استفاده از گفتگو به عنوان روشی برای پرورش فکری آنها است. او بهترین روش برای آموزش تفکر به کودکان را استفاده از داستان می‌داند (فیشر، ۱۳۵۸). در اجتماع کلاس، کودکان در مورد داستان و مسائلی که پیش می‌آید، به ابزار عقیده و انتقاد از عقاید یکدیگر می‌پردازند و معلم نیز این روش را به رسمیت می‌پذیرد و خود پیش می‌گیرد (لیمن، ۱۳۸۲)

دستاورد فرآیند آموزش و یادگیری، توانایی اندیشیدن در دانش‌آموزان است تا آنها بهتر

بتوانند در مسیر پیشرفت تحصیلی خود به سوی مسیرهایی هدایت شوند که منطبق با علایق شخصی آن‌ها، هم‌ساز با اهداف توسعه کشور و در نهایت تعالی آن‌ها در مقام یک شهروند مفید در جامعه باشد. اجتماع پژوهشی، موقعیتی را به دست خواهد داد تا کودکان ضمن درک بهتری که از مجهولات خود به دست می‌آورند، در کشف پاسخ‌ها مشارکت فعال داشته باشند و با درک لذت دانستن، اعتماد به نفس بیشتری پیدا کنند. فراهم آوردن چنین فرصتی با استفاده از روش اجتماع پژوهشی که با بحث و گفت‌وگو همراه است نه فقط در جهت درک عقاید دیگران بلکه برای کشف و ابداع عقاید و ایده‌ها و روشن کردن ارزش بازنمایی و بحث خود اصلاح‌گری، به منظور بالا بردن فهم و حل مشکلات آتی کودکان نیز مفید خواهد بود. هم‌چنین با استفاده از روش گفت‌وگو و فن پرسش‌گری در اجتماع پژوهشی، کودکان به عقاید و اندیشه‌های دیگران احترام می‌گذارند و در عین حال به تفکر، درباره‌ی تفکر و تفکر درباره‌ی سخن و کردارشان نیز تشویق می‌شوند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۶). برخی از ویژگی‌های دیگر روش اجتماع پژوهشی عبارتند از: پژوهش معطوف به دانش و فهم، تکیه بر سؤال و ارائه‌ی دلیل، خطرپذیری فکری و تصحیح اندیشه‌های خویش، همکاری، اعتماد، سعه صدر، تشکل اجتماعی و مشارکت آمیز، رویارویی با معما و شگفت‌زدگی، گفت‌وگوی دانش‌آموزمحور و پذیرش مسئولیت برای دیدگاه‌های خویش (کم، ۱۹۹۳). با توجه به مطالب فوق برنامه آموزشی اجتماع پژوهشی می‌تواند مهارت زیستن و فکر کردن را برای آدمی در دنیای پیچیده‌ی امروز، برای برخورد با چالش‌ها و مسایل زندگی، فراهم کند. این روش باعث افزایش توانایی استدلال و درک بیشتر دانش‌آموزان، از خود و جهان پیرامون‌شان می‌شود و به‌دنبال آن، کودکان را قادر می‌سازد تا مسایلی را که بر زندگی آن‌ها تأثیرگذار است، عمیقاً درک کنند و یکدیگر را بهتر بشناسند، در نتیجه یکدیگر را بهتر درک خواهند کرد. این امر باعث کنترل بیشتر هیجانات در آن‌ها شده، با تسط بر هیجانات‌شان، تعارض کمتری بین دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. در نتیجه هیجان‌ها با آموزش، تعدیل و کنترل می‌شوند. بنابراین ضرورت دارد که مدارس در برنامه‌های آموزشی خود روش‌هایی را اتخاذ کنند که به یاری آن، دانش‌آموزان قابلیت‌های چگونه آموختن را به روش انتزاع فکری بیاموزند. هم‌چنین لازم است دانش‌آموزان بیاموزند که به جای ذخیره سازی حقایق، خود را با مسایلی که در زندگی

روزمره با آن مواجه می‌شوند، درگیر سازند. بنابراین پیشنهاد می‌شود، در مدارس از آموزش اجتماع پژوهی به‌عنوان روشی برای افزایش مشارکت و همکاری دانش‌آموزان استفاده کرده و از این طریق، آن‌ها را برای مشارکت مؤثر در فرآیند احساس تعهد اجتماعی، آماده سازند. هم‌چنین به واسطه‌ی طرح مسایل بحث انگیز و تحریک فکری فراگیران به سوی چالش ذهنی، با تقسیم کلاس به گروه‌های کوچک، آموزش را پویاتر ساخته، دانش‌آموزان را به فعالیت بیش‌تر تحریک نموده، آن‌ها را به‌وسیله مطالعه بیش‌تر و مشارکت فعال‌تر در نقد و ارزیابی خود و دیگران، در فرآیند یادگیری، مسئولیت پذیرتر نمایند.

با توجه به محدودیت اجرای این تحقیق آموزشی در مدارس دولتی، تنها در یک پایه و بر روی دانش‌آموزان دختر، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، مقایسه‌ی اثربخشی آموزش در مدارس تیزهوشان، بین دو جنس و در پایه‌های دیگر تحصیلی انجام شده و نتایج آن با پژوهش حاضر مقایسه شود.

منابع

- امامی میرک، ع. (۱۳۸۹). مقایسه تأثیر یادگیری مشارکتی، یادگیری انفرادی بر میزان یادگیری حیطه شناختی درس علوم تجربی دانش‌آموزان سوم راهنمایی مشکین شهر. دانشگاه آزاد واحد ساوه. رشته روانشناسی تربیتی.
- حسنی، جعفر. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسش نامه نظم جویی شناختی هیجان. تحقیقات علوم رفتاری. دوره ۹. شماره ۴. صص ۲۴۰-۲۲۹.
- سلیقه دار، لیلا. (۱۳۸۹). کنترل هیجان‌ها. رشد آموزش ابتدایی. دوره ۱۲. شماره ۸۹. صص ۳۸-۳۶.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۵). روش تدریس پیشرفته. تهران: انتشارات آگاه.
- صالحی امیری، سید رضا. و عظیمی دولت آبادی، امیر. (۱۳۸۸). آموزش و پرورش و انسجام اجتماعی بررسی موردی نظریه امیل دورکیم. رشد آموزش علوم اجتماعی. دوره ۱۳. شماره ۱. صص ۸-۱۷.
- فضلی خانی، منوچهر. (1378). روشهای فعال تدریس، چاپ دوم. انتشارات تربیت.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). آموزش تفکر به کودکان. ترجمه م. صفایی مقدم و ا. نجاریان. اهواز: انتشارات رسش، صص ۲۶۳-311.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۸). مجموعه داستان‌ها و سؤال‌های پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶. مرکز ملی مطالعه بین‌المللی تیمز و پرلز. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

- لیپمن، متیو. (۱۳۸۲). فلسفه برای کودکان و نوجوانان (مصاحبه سعید ناجی). مجله کتاب ماه ادبیات و فلسفه ۷۴، صص ۲۶-۳۱.
- مرعشی، سیدمنصور؛ حقیقی، جمال؛ بنایی مبارکی، زهرا؛ بشلیده، کیومرث (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه ی سوم راهنمایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۷، صص ۹۵-۱۲۲.
- موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۷۶). تحول هدف‌ها در برنامه‌های آموزشی ابتدایی ایران از سال ۱۲۸۸ تا ۱۳۶۸، فصلنامه تعلیم و تربیت ۱۳، (شماره مسلسل ۴۹)، صص ۷۵-۹۲.
- ناجی، سعید (۱۳۸۷). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- نجفی پازوکی، معصومه. (۱۳۹۲). رابطه درک جملات موصولی و درک متن: ابزار سنجش درک نحوی. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، سال ۱۵، شماره ۱، ۴۳-۵۸.
- هنیس، جوانا (۱۳۸۴). بجه‌های فیلسوف، یادگیری از طریق کاوشگری و گفتگو در مدارس، (ترجمه رضاعلی نوروزی، عبدالرسول جمشیدیان و مهرناز مهربانی کوشکی). قم: نشرساقم.
- Costello, P. J.M.; Morehouse, R.E.(2012). Liberation philosophy and the development of communities of inquiry: A Critical Evaluation. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. 33(2): 1-15.
- Driscoll, C.; Laing, J.; Mason, O. (۲۰۱۴). Cognitive emotion regulation strategies, alexithymia and dissociation in schizophrenia, a review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 34(6): 482-495.
- Duarte, A.C.; Matos, A.P.; Marques, C. (2015). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: gender's moderating effect. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 165: 275 – 283.
- Garnefski, N.; Boon, S.; Kraaij, V. (2003). Relationship between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology Across Different Types of Life Events. *Journal Youth Adolescent*. 32(6), 401-408.
- Garnefski, N.; Legerstee, J.; Kraaij, V, VanDen Kommer, T.; Teerds, J. (2003). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: a comparison between adolescents and adults. *J Adolesc*. 25(6): 603-714.
- Garnefski, N.; Kraaij, V.; Spinhoven, P. (2001). cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*. 30(8): 1311-27.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire: psychometric features and protective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychology Assessment*, 23(3), 141-149.
- Gross, J. J. (2002). *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences*. *Psychophysiology*, Cambridge University Press. Printed in the USA. 39: 281-291.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*. 2: 271-299.
- Jermann, F.; Vader Linden, M.; d'Acremont, M.; Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) Confirmatory Factor Analysis and Psychometric Properties of the French Translation. *Cognitive Psychopathology and Neuropsychology Unit, FPSE, University of Geneva, Switzerland*.

- Jolliffe, W. (2011). Co-operative Learning: Making it Work in the Classroom. *Journal of Co-operative Studies*. 44(3): 31-42.
- John, O.O & Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*. 72: 1301-1334.
- Johnson, D.W & Johnson, R .T. (1996). "Conflict Resolution and Peer Mediation Programmes in Elementary and Secondary Schools: a review of the research. *Review of Educational Research*. 66: 459-506.
- Lei, H.; Zhang, X.; Cai, L.; Wang, Y.; Bai, M.; Zhuggg ,X. (2014). Cognitive emotion regulation strategies in outpatients with major depressive disorder. *Psychiatry Research*, 218(1-2): 87-92.
- Mihalca, A.M.; Tarnavska, Y. (2013). Cognitive Emotion Regulation Strategies and Social Functioning in Adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* . 82: 574 – 579.
- Mullis, I.V.S .; Martin, M.O.; Sainsbury, M. (2013). PIRLS 2016 reading framework. Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center. 1: 13- 31.
- Naykki, P.; Järvelä, S.; Kirschner, P. A. (2014). Socio-emotional conflict in collaborative learning—A process-oriented case study in a higher education context. *International Journal of Educational Research*. 68: 1–14.
- Ruengtam , P. (2013). Modeling of Cooperative/Collaborative Learning Technique: A case study of interior architectural program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* . 105: 360 – 369.
- Tran, V.D .(2013). Theoretical perspectives underlying the application of cooperative learning in classrooms. Faculty of Education, AnGiang University, Vietnam, AnGiang, Vietnam. *International Journal of Higher Education*. 2(4): 101-116.
- Tully, L.M.; Hope Lincoln, S.; Christine I,H. (2014). Lateral prefrontal cortex activity during cognitive control of emotion predicts response to social stress in schizophrenia. *NeuroImage: Clinical*. 6: 43–53.
- Wessing, I .; Rehbein, M. A.; Romer, G .; Achtergarde, S.; Dobel, C.; Zwitserlood , P.; FÜRniss, T.; Junghöfer, M. (2015). Cognitive emotion regulation in children: Reappraisal of emotional faces modulates neural source activity in a frontoparietal network. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 13: 1-10.

