

بررسی رابطه توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با مقوله نظم دهی هیجانی، اضطراب و افسردگی در بین دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی

سارا بهرامی نیا^۱، صالح رحیمی^۲، شبنم ماهی فرد^۳

چکیده

تاریخ ارسال: ۹۶/۳/۲۳ - تاریخ پذیرش: ۹۶/۵/۴

هدف: هدف این پژوهش تعیین رابطه توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با نظم دهی هیجانی و اضطراب و افسردگی دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی است.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نوع کاربردی است و به روش پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری شامل دانشجویان مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ است که در مجموع ۱۲۰ نفر می‌باشند. حجم نمونه براساس جدول مورگان ۹۲ نفر تعیین شد. برای گردآوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه سنجش توسعه یادگیری از طریق مشارکت و سنجش وضعیت اضطراب و افسردگی و نظم دهی هیجانی، استفاده شده است. همچنین، تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از آمار توصیفی و آمار استنباطی و با کمک نرم‌افزار آماری اسپاس انجام شده است.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد میانگین یادگیری از طریق مشارکت کلاسی و ابعاد

۱. کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی Bahraminia.sara@stu.razi.ac.ir

۲. عضو هیئت علمی گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی (نویسنده مسئول) s.rahimi@razi.ac.ir

۳. کارشناسی علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی shabnammahifard1995@gmail.com

آن، از دیدگاه دانشجویان مورد بررسی، بیش از متوسط و در سطح مطلوب است. بیشترین فراوانی مربوط به «طبیعت درس‌ها و مشارکت کلاسی» (۴/۰۲) و کمترین فراوانی مربوط به «موانع مشارکت در کلاس» (۲/۸۴) است. به‌طورکلی نتایج نشان داد بین مؤلفه‌های یادگیری از طریق مشارکت و اضطراب و افسردگی و نظم‌دهی هیجانی رابطه معناداری وجود دارد.

نتیجه‌گیری: یادگیری از طریق مشارکت کلاسی یکی از روش‌های مؤثر آموزشی است که در بین روش‌های مختلف آموزش و یادگیری، متخصصان آن را پیشنهاد می‌کنند. تلاش و مطالعه بیشتر دانشجویان مضطرب و افسرده منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش یادگیری آنها می‌شود. بنابراین، تبدیل کلاس‌های درس به گروه‌های فعال پرسش‌وپاسخ به دانشجویان، فرصت مشارکت فعال و توسعه یادگیری در کلاس را خواهد داد.

کلیدواژه‌ها: یادگیری مشارکتی، اضطراب، افسردگی، نظم‌دهی هیجانی، علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه رازی

مقدمه

کلاس‌های درس امروزی از دانشجویان متفاوت و ناهمگنی تشکیل شده است که سطوح توانایی متعدد و نیازهای خاصی دارند. امروزه، شیوه‌های آموزش فراوانی وجود دارد که بر کمک به دانشجویان مختلف تأکید دارند تا از استانداردهای بالای آموزشی برخوردار شوند (آنجل^۱، ۲۰۱۴). اصطلاح یادگیری مشارکتی و یادگیری گروهی اغلب با هم به‌کار می‌رود، با این حال، یادگیری مشارکتی یک ساختار مستحکم را دربرمی‌گیرد و شامل ویژگی‌هایی است که یادگیری گروهی فاقد آن است. به بیان ساده، قرارداد دانشجویان در گروه‌ها و اینکه از آنها بخواهیم با هم کار کنند، لزوماً یادگیری مشارکتی را ارتقا نمی‌دهد (گیلیز^۲، ۲۰۰۳). البته، برای اینکه مطمئن شویم یک محیط یادگیری مشارکتی وجود دارد، گروه‌ها باید به‌نحوی ساختار یابند که اعضای گروه نیز برای فعالیت‌های مشارکتی به‌منظور تسهیل یادگیری همدیگر را درک کنند (بالنتین و مک‌کارت لارس^۳، ۲۰۰۷).

در عصر تغییرات سریع فناوری اطلاعات و ارتباطات، نیاز به تربیت دانشجویانی که

1. Angell

2. Gillies

3. Ballantine & McCourt Larres

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 وسیله 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، ضروری است (جانسون و جانسون^۱، ۲۰۰۳؛ نقل در بهرنگی و همکاران، ۱۳۹۳).

یکی از ضروری‌ترین تحولات در نظام‌های آموزشی، تحول در نگرش و راهبردهای یاددهی - یادگیری است که مورد استفاده معلمان و مدیران اجرایی نظام آموزشی قرار می‌گیرد (شعبانی، ۱۳۸۴). در نظریه‌های یادگیری بزرگسالان، آموزش عبارت است از ایجاد شرایط مساعد برای یادگیری، انتقال دانش و سهیم کردن یادگیرنده در مهارت‌های مختلف. سنجش محیط یادگیری، ارزیابی ماهیت اقدام‌های آموزشی در یک دانشکده است (العاید و شیخ^۲، ۲۰۰۸). بررسی «استیک»^۳ (۱۹۸۷) نشان داد ۱۰٪ مطلبی را که دانش‌آموزان می‌خوانند، ۲۶٪ مطلبی را که می‌شنوند و ۳۰٪ مطلبی را که می‌بینند، به خاطر می‌سپارند. درصدهای این مطالعه به ۵۰٪ برای مطلبی که همزمان دیده و شنیده می‌شود، ۷۰٪ برای مطلبی که از بر^۴ شده، و ۹۰٪ در صورتی که همزمان با از بر کردن مطلب، کاری نیز انجام شود، افزایش می‌یابد (استیک، ۱۹۸۷؛ نقل در مایکل لی^۵، ۱۹۹۹).

الگوی یادگیری مشارکتی در اوایل دهه ۱۹۷۰ میلادی مورد استفاده کلاس‌های مدارس شهر آستین^۶ تگزاس در ایالات متحده آمریکا قرار گرفت. «جانسون و جانسون»^۷

1. Johnson, David & Johnson
2. Al-Ayed & Sheik
3. Stic
4. Recited
5. Micheal lee
6. Austin
7. Johnson, David & Johnson

با تأکید برگردهمایی گروه‌های کوچک دانش‌آموزان، اجزای اصلی این راهبرد یاددهی - یادگیری را معرفی کردند. الگوی این دو محقق حاوی پنج عنصر برای موفقیت یادگیری مشارکتی بود که عبارتند از: تعامل چهره‌به‌چهره، روابط مثبت میان اعضا، مسئولیت پذیری فردی، مهارت‌های اجتماعی مشارکتی و پیامدهای گروهی (بهرنگی و آقایی، ۱۳۸۳). این رویکرد با بسیاری از نظرگاه‌های مطرح شده در حوزه تعلیم و تربیت هم‌خوانی و ارتباط پیدا می‌کند و برخلاف رویکرد رقابتی، وابستگی درونی مثبت، احساس مسئولیت فردی و گروهی، انضباط درونی، پیشرفت تحصیلی، همکاری، نگرش مثبت نسبت به مدرسه، رقابت با خود و عشق به یادگیری را افزایش داده و سبب رشد مهارت‌های اجتماعی می‌شود.

یادگیری فعال را شاید بتوان با توضیح متضاد آن، یعنی، یادگیری غیرفعال^۱، بهتر فهمید. در یادگیری منفعل، که غالباً و نه اختصاصاً، در روش سخنرانی تجلی پیدا می‌کند، اصل بنیادین پذیرفته شده‌ای است که فراگیر، دانایی مختصری دارد و برای پرشدن ذهن او از دانش، باید در مقابل یک فرد دانا بنشیند و به گفتار او گوش دهد. یادگیری فعال، در مقابل، مشتمل بر مجموعه راهبردهایی است که فراگیر را در جریان یادگیری مشارکت دهد و او را برای عمق بخشیدن به یادگیری خود توانا سازد (یوسفی، ۱۳۸۴).

بر مبنای تحقیقات دانش‌آموزانی که تکالیف گروهی را با الگوی مشارکتی انجام می‌دهند، در آزمون‌ها نمره بهتری کسب می‌کنند، اعتماد به نفس بیشتری دارند، از مهارت‌های اجتماعی مثبت و قوی‌تری برخوردارند و در درک و تسلط بر مهارت‌های گروهی توانایی بیشتری دارند (صفوی، ۱۳۸۵). به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که در فرایند یادگیری فعال هستند و مشارکت دارند، نسبت به دانش‌آموزان دیگر احساس آرامش خاطر، رضایتمندی و مسئولیت‌پذیری بیشتری نسبت به کلاس و درس دارند.

«جانسون و همکاران» در مقاله‌ای با عنوان «روش‌های یادگیری مشارکتی»

می‌نویسند: این یادگیری به یک روش خاص محدود نمی‌شود، بلکه مجموعه وسیعی از روش‌ها را شامل است که از طریق آنها کلاس درس به شکلی انعطاف‌پذیر و در عین حال کارآمد سازماندهی و اداره می‌شود. وسعت دامنه یادگیری مشارکتی به حدی است که هر معلمی می‌تواند متناسب با شرایط و موقعیت خود، شکلی از آن را مورد استفاده قرار دهد. به نظر آنها پشتوانه نظری، تجربی و اجرایی، یادگیری مشارکتی را در حال حاضر به یک الگوی قدرتمند تبدیل کرده است. این الگو با نظریات مردم‌شناسی مید^۱، جامعه‌شناسی کلمن^۲، اقتصادی وان‌میس^۳، سیاسی اسمیت^۴، روان‌شناسی رشد پیاژه^۵، زبان‌شناسی ویگوتسکی^۶ و روان‌شناسی یادگیری باندورا^۷ ارتباط پیدا می‌کند (کرامتی، ۱۳۸۲: ۱۲).

اضطراب، افسردگی و نظم‌دهی هیجانی از عواملی است که در دانش‌آموزان و دانشجویان به صورت کم یا زیاد وجود دارد و در صورتی که میزان آنها متعادل و کنترل نشود، تأثیرهای مخرب و جبران‌ناپذیری بر زندگی تحصیلی و اجتماعی آنها خواهد داشت. اضطراب به صورت حس مبهمی از ترس و نگرانی تعریف می‌شود که منشأ نامعلوم داشته و دارای مؤلفه‌های بدنی، شناختی، هیجانی و رفتاری است (سلیگمن^۸، ۱۹۷۹؛ نقل در باطنی، ۱۳۹۳) و می‌توان آن را به عنوان یک علامت هشداردهنده تلقی کرد که مقدار اندک آن برای ادامه بقا و حفظ فرد از خطرهای تهدیدکننده و حراست از خود لازم است (دادستان، ۱۳۷۶؛ نقل در باطنی، ۱۳۹۳). بنابراین می‌توان گفت، اضطراب در سطح بالا، سلامت روانی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند و می‌تواند روی

-
1. Mead
 2. Coleman
 3. Mis
 4. Smith
 5. Piaget
 6. Vygotsky
 7. Bandura
 8. Seligman

عملکرد تحصیلی، کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنان تأثیر منفی بگذارد (محمودی عالمی، ۱۳۸۱؛ نقل در باطنی، ۱۳۹۳). با این حال، وجود میزان کمی از اضطراب در افراد لازم است، زیرا این اضطراب موجب رشد و تلاش برای رسیدن به کامیابی می‌شود.

اضطراب در یادگیری نقش مهمی دارد. اضطراب، ذکاوت و هوش انسانی را فعال می‌کند و راه حل مستحکمی برای تمرکز و رسیدن به نتیجه و پاداش رضایت بخش است. ناراحتی ناشی از اضطراب متوسط، ما را وادار می‌کند تا راه‌های مختلف دوری از اضطراب را کشف کنیم و این فی‌نفسه یک فرایند یادگیری است. با وجود این، بین اضطراب و یادگیری ارتباطی پیچیده وجود دارد. افزایش اضطراب تا میزان معینی، محرکی است برای بالابردن یادگیری، ولی پس از این میزان معین افزایش اضطراب سبب کاهش در یادگیری می‌شود و اگر میزان اضطراب باز هم افزایش یابد، باعث عدم وجود محرک یادگیری شده و به ایجاد خطر بیشتر در خطاها و اشتباهات منجر خواهد شد. این موضوع بدان معناست که سطح مطلوبی از اضطراب برای یادگیری بهینه وجود دارد که پس از آن، افزایش اضطراب نتیجه معکوس می‌دهد و ضدسازنده است (صفری، ۱۳۹۵). در تعامل حاشی‌های، دانشجویان بیشتر به عنوان شنوندگان عمل و کمتر در کلاس درس صحبت می‌کنند. برخلاف دانشجویانی که به طور فعال در بحث‌های کلاسی مشارکت می‌کنند، این دسته از دانشجویان ترجیح می‌دهند گوش دهند و یادداشت برداری کنند تا اینکه در بحث‌های کلاسی مشارکت کنند. در مشاهده صرف، دانشجویان تمایل دارند از مشارکت شفاهی در کلاس اجتناب کنند. آنها به نظر می‌رسد منابعی را که در کلاس از طریق یادداشت برداری به کمک راهبردهای متعدد از قبیل ضبط صدا و یا نوشتن دریافت شده است، دریافت کنند (یوسف عبدالله^۱، ۲۰۱۲).

بنابراین، رویکرد مسئولان آموزش و پرورش و استادان دانشگاه در به‌کارگیری عوامل و ایجاد شرایطی که بتواند سبب افزایش یادگیری و کاهش اضطراب و افسردگی

دانش‌آموزان و دانشجویان شود، به سرعت روبه افزایش است. بی‌شک یکی از عوامل تأثیرگذار بر یادگیری دانشجویان، احساس آرامش و کنترل هیجان‌های درونی آنهاست. پرسش اصلی این تحقیق این است که چه رابطه‌ای بین توسعه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با کنترل نظم‌دهی هیجانی، اضطراب و افسردگی دانشجویان وجود دارد. در این پژوهش سعی می‌شود رابطه عواملی مانند توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با نظم‌دهی هیجانی و اضطراب و افسردگی مورد مطالعه قرار گیرد. با توجه به اینکه بخش عمده جامعه جوان ما را که آینده‌سازان کشور هستند، دانشجویان تشکیل می‌دهند، لذا، پژوهش در پی آن است تا روشن سازد وضعیت تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی چگونه است؟ آیا توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی در کاهش اضطراب و افسردگی و کنترل نظم‌دهی هیجانی دانشجویان مؤثر است؟ آیا محیط یادگیری مشارکتی، دانشجویان را ملزم به ایفای نقش فعال‌تری در کلاس می‌کند؟ آیا فرصت کار با دیگران، دانشجویان را قادر می‌سازد بهتر درک و هیجان‌ها، اضطراب و افسردگی خود را کنترل کنند؟ آیا وجود اضطراب و افسردگی دانشجویان را قادر می‌سازد برای یادگیری بیشتر تلاش کند؟ اضطراب و افسردگی تا حدودی در بیشتر دانشجویان وجود دارد و در بعضی موارد، بسته به شرایط مختلف روبه افزایش است. بی‌اطلاعی آنها از نحوه کنترل و مهار هیجان‌هایشان باعث شده نتوانند به درستی و به صورت مؤثر از مهارت‌ها و توانایی‌های خود استفاده کنند. بدیهی است، دانشجویانی که در فرایند یادگیری فعال هستند و مشارکت دارند، از اعتماد به نفس، احساس آرامش خاطر، مهارت‌های اجتماعی مثبت و بیشتری نسبت به کلاس و درس برخوردارند.

تاکنون پژوهش‌هایی به صورت مستقل در رابطه با هر یک از متغیرهای این پژوهش انجام شده اما با توجه به اهمیت این موضوع در کشور، پژوهش‌های کمی به بررسی رابطه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با نظم‌دهی هیجانی و اضطراب و افسردگی انجام شده است. لذا، با توجه به اینکه عدم شناخت درست و درک و کنترل هیجان‌ها، تأثیرهای

مخربی بر وضعیت روانی و زندگی اجتماعی و تحصیلی دانشجویان دارد، بررسی دقیق و ارائه راهکارهای مناسب برای پیشگیری و درمان این پدیده امری ضروری است. نتایج این پژوهش می‌تواند به مسئولان دانشگاه‌ها و استادان دانشگاهی کمک کند تا با کشف ادراک دانشجویان از مشارکت کلاسی و همچنین شناخت و برطرف کردن عواملی که مانع مشارکت آنها در کلاس می‌شود و نیز با توجه به فواید توسعه یادگیری از طریق مشارکت و عوامل انگیزشی که ممکن است سبب بهبود مشارکت کلاسی آنها شود، سطح یادگیری را در دانشجویان ارتقا ببخشند. لذا، هدف اصلی این پژوهش تعیین رابطه توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با نظم‌دهی هیجانی و اضطراب و افسردگی دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی است.

فرضیه‌های پژوهش

۱. وضعیت توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی در سطح بالایی قرار دارد.
۲. وضعیت نظم‌دهی هیجانی و اضطراب و افسردگی دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی در سطح بالایی است.
۳. بین توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با اضطراب و افسردگی دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی رابطه معناداری وجود دارد.
۴. بین توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با نظم‌دهی هیجانی دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی رابطه معناداری وجود دارد.

پیشینه پژوهش

در زمینه یادگیری مشارکتی تاکنون پژوهش‌های بسیاری انجام شده است. تعدادی از آنها که با پژوهش حاضر ارتباط نزدیک‌تری داشتند، ذکر شده‌اند. تعداد زیاد پژوهش‌های

انجام شده، نشان‌دهنده اهمیت موضوع در جوامع مختلف دانش‌آموزی و دانشجویی است. به همین علت، توجه و مطالعه این موضوع از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از خلائهای قابل مشاهده در این پژوهش‌ها این است که در هیچ‌یک از مطالعات، دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی و جامعه کتابداران به طور خاص بررسی نشده است. با توجه به نقش مهم کتابخانه‌ها در آموزش، یاددهی و یادگیری افراد جامعه، می‌توان گفت کتابخانه‌ها مکمل‌های خوبی برای مدرسه، دانشگاه و به طور کلی محیط‌های آموزشی هستند و کتابداران همچون معلمان و استادان آموزشی، هدایتگرانی آگاه هستند که می‌توانند مراجعان خود را در امر یادگیری به گونه‌ای مطلوب هدایت کنند.

الف) پیشینه پژوهش‌های داخلی

«کرامتی» (۱۳۸۶) در پژوهش خود تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان پایه پنجم مدارس مشهد را بررسی کرد. نتایج حاکی از تأثیر قابل توجه روش یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی دختران و پسران بوده است.

«محمودی و همکاران» (۱۳۸۸) در پژوهشی رابطه مشارکت فعال در جریان تدریس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به شیوه مشاهده و کدبرداری انجام دادند و برای بررسی این موضوع ۶۰ کلاس سوم متوسطه از نواحی پنجگانه آموزش و پرورش شهر تبریز به شیوه نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب گردید. نتایج نشان داد بین میزان مشارکت و نوع گفتار آزادانه و محدود دانش‌آموز با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.

«عباسی» (۱۳۹۰) پژوهشی را به روش نیمه‌آزمایشی با طرح «پیش‌آزمون - پس‌آزمون» با گروه کنترل بر روی ۵۴ نفر از دانش‌آموزان انجام داد. تجزیه و تحلیل نتایج، برتری معنادار گروه آزمایش را در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی، شناخت، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف نشان داد؛ ولی در زمینه اضطراب امتحان و فراشناخت، تفاوت معناداری بین گروه‌ها مشاهده نشد.

«شکاری» (۱۳۹۱) در پژوهش خود تأثیر یادگیری مشارکتی را بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بررسی کرد. این پژوهش به صورت شبه‌تجربی و بر روی ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های شهر کاشان انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد، روش یادگیری مشارکتی نسبت به روش‌های سنتی تدریس در رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مؤثرتر است.

«خزاعی و همکاران» (۱۳۹۲) در پژوهش خود به تعیین ارتباط افسردگی و عزت‌نفس دانش‌آموزان دبیرستانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در بیرجند پرداختند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد میزان افسردگی و عزت‌نفس بر حسب پیشرفت تحصیلی دارای تفاوت معناداری است. همچنین، نتایج نشان داد عزت‌نفس بالا نقش محافظتی در برابر افسردگی داشته و سبب به بهبود عملکرد تحصیلی منجر می‌شود.

«موسوی» (۱۳۹۲) در پژوهشی اثربخشی یادگیری مشارکتی در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی را با توجه به سبک یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی مورد بررسی قرار داد. نتایج این مطالعه نشان داد که در محیط یادگیری مشارکتی، سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان اثرپیش‌بینی‌کنندگی در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی ندارد.

«باطنی و همکاران» (۱۳۹۳) در پژوهش خود تأثیر آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی بر افزایش کیفیت زندگی دانش‌آموزان مضطرب را بررسی کردند. نتایج پژوهش آنان نشان داد آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی با اصلاح باورهای نامناسب و رفتارهای غیرمنطقی افراد و همچنین به واسطه شناخت هیجان‌ها و تعدیل آنها از طریق افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی، به بهبود کیفیت زندگی آنان منجر می‌شود.

«عباسی‌فرد، سعدی‌پور و اسدزاده» (۱۳۹۵) در پژوهشی به مقایسه اثربخشی سه روش یادگیری مشارکتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی پرداختند. این پژوهش بر روی ۹۷ دانش‌آموز به صورت نیمه‌تجربی انجام شد. نتایج این

پژوهش گویای تفاوت این سه روش (گروه‌های پیشرفت تیمی دانش‌آموزان - جیگ ساو^۱ - باهم‌آموختن) در تأثیرگذاری بر مهارت‌های اجتماعی هستند. «صفری» (۱۳۹۵) در پژوهش خود رابطه اضطراب با یادگیری دانش‌آموزان تیزهوش و عادی را بررسی کرد. جامعه آماری تحقیق را کلیه دانش‌آموزان دبستان پسرانه ولیعصر مشغول به تحصیل در پایه‌های پنجم و ششم در سال تحصیلی ۱۳۹۳ و ۱۳۹۴ تشکیل می‌داد. نتایج این پژوهش نشان داد بین اضطراب اجتماعی و میزان یادگیری دانش‌آموزان پسر رابطه معناداری وجود دارد.

ب) پیشینه پژوهش‌های خارجی

«زاتس و چاسین»^۲ (۱۹۸۳) در مطالعه خود شناخت‌های کودکان دارای اضطراب امتحان بالا، متوسط و پایین را در یک موقعیت امتحان فرضی مقایسه کردند. نتایج نشان داد گروه‌های دارای اضطراب امتحان متوسط و بالا از گروه‌های دارای اضطراب امتحان پایین به‌طور معناداری، افکار مرتبط با تکلیف بیشتری را گزارش دادند، اما تفاوت قابل توجهی با هم نشان ندادند.

«ونمان^۳ و همکاران» (۲۰۰۰) در پژوهش خود اثر یادگیری مشارکتی بر یادگیری دانش‌آموزان را بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد یادگیری مشارکتی موجب رشد مهارت‌های اجتماعی، وظیفه‌شناسی و رعایت مقررات، افزایش عزت‌نفس و ایجاد نگرش مثبت در شاگردان می‌شود.

«کوبلر^۴ و همکاران» (۲۰۰۱) در پژوهشی با بررسی تأثیر خودتنظیمی بر مهارت‌های ارتباط کلامی، نشان دادند که بین خودتنظیمی با ارتباط کلامی تأثیر مثبت و معناداری وجود دارد.

1. jigsaw

2. Zatz & Chassin

3. Veenman

4. Cubler

«کوکاک»^۱ (۲۰۰۸) اثرهای یادگیری مشارکتی برویژگی های اجتماعی و روان شناختی دانشجویان کارشناسی در درس ریاضیات مقدماتی را مورد مطالعه قرار داد. نمونه شامل ۱۱۴ دانشجوی سال اول و سال آخر بود. نتایج نشان داد یادگیری مشارکتی سبب کاهش سطوح تنهایی و اضطراب اجتماعی در میان دانشجویان می شود و در عین حال، میزان شادکامی را در میان آنان افزایش می دهد.

«تولمی^۲ و همکاران» (۲۰۰۹) در پژوهش خود تحت اثرهای اجتماعی یادگیری مشارکتی در مدارس ابتدایی، پیشرفت های قابل وجهی را در روابط مشاهده کردند و دریافتند که روابط بهتر، حاصل بهبود مهارت های گروهی بودند که اضطراب ایجاد شده در تعاملات را متعادل نموده و این امر به نوبه خود منجر به غنی شدن روابط می گردد.

«لواسانی و همکاران» (۲۰۱۱) در پژوهش خود به بررسی اثر یادگیری مشارکتی بر روی مهارت های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی پرداختند که نتایج گویای تأثیرگذاری مثبت روش یادگیری مشارکتی بر مهارت های اجتماعی بوده است.

«آسوده، آسوده و زان‌پور» (۲۱۰۲) در بررسی اثر آموزش دانش آموز محور بر پیشرفت تحصیلی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان، از یادگیری مشارکتی به عنوان یک رویکرد دانش آموز محور استفاده کرده اند. این پژوهش به صورت نیمه تجربی و با استفاده از پرسش نامه انجام گرفت. یافته ها نشان داد یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت های دانش آموزان مؤثر بوده و پذیرش اجتماعی، اعتماد به نفس و توانایی های ذهنی دانش آموزان را افزایش می دهد.

«پاوتانا، پرسان پانیچ و آتناورگ»^۳ (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی در رشد مهارت های اجتماعی و عملکرد تحصیلی درس ریاضیات پرداختند. نتایج پژوهش گویای تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی در دو حیطة مورد نظر بود.

1. Kocak

2. Tolmie

3. Pawattana, Prasarnpanich & Attanawong

«لیئون دل بارکو^۱ و همکاران» (۲۰۱۷) در پژوهش خود دو هدف را دنبال کردند؛ از یک سو ساخت «پرسش‌نامه قدرت یادگیری گروهی» در محیط دانشگاه و تجزیه و تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی خود، و از سوی دیگر نشان دهند که چگونه کارگروهی با تکنیک‌های یادگیری مشارکتی تحت تأثیر قدرت تیم بوده است. در این پژوهش ۳۵۷ دانشجویین سنین ۱۸ تا ۴۴ سال از دانشگاه تربیت معلم کاسراس^۲ (اسپانیا) به صورت تصادفی انتخاب و ارزیابی شدند. یافته‌های این پژوهش نشان داد مشارکت گروهی سبب افزایش اعتماد به نفس در گروه می‌شود هنگامی که دانشجو با استفاده از یادگیری مشارکتی به عنوان یک گروه کار می‌کند.

مطالعه پژوهش‌های گذشته نشان داد بیشتر پژوهش‌ها در داخل و خارج از ایران، مطالعاتی هستند که به طور مشخص به بررسی یادگیری مشارکتی، اضطراب و افسردگی، خودنظم‌دهی و رابطه یادگیری مشارکتی با رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی پرداختند. همچنین جامعه پژوهشی بیشتر این پژوهش‌ها دانش‌آموزان و دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلی هستند. یکی از خلأهای قابل مشاهده در این پژوهش‌ها، بررسی رابطه یادگیری مشارکتی بر اضطراب و افسردگی و نظم‌دهی هیجانی است و از آنجا که عدم شناخت درست و کنترل هیجان‌های درونی، تأثیرهای مخربی بر وضعیت روانی و زندگی اجتماعی و تحصیلی دانشجویان دارد، بررسی دقیق و ارائه راهکارهای مناسب برای پیشگیری و درمان این پدیده، امری ضروری است که در این پژوهش سعی شده به آن پرداخته شود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نوع «توصیفی-همبستگی» است و به روش پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانشجویان مقاطع

1. León del Barco

2. Cáceres

کارشناسی و کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی در سال تحصیلی ۵۹-۶۹ که در مجموع ۱۲۰ نفر هستند، تشکیل می‌دهند. حجم نمونه براساس جدول مورگان ۹۲ نفر تعیین شد، ولی به منظور دقت بیشتر و با توجه به اینکه جدول مورگان تعداد حداقل نمونه را ذکر کرده است و این بدان معناست که چنانچه حجم نمونه بیشتری پرسش‌نامه توزیع شده است. برای گردآوری داده‌ها ۱۰۵ پرسش‌نامه در بین دانشجویان به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده توزیع گردید که از این تعداد ۱۰۰ پرسش‌نامه تکمیل و تجزیه و تحلیل شد. همچنین به منظور گردآوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه استاندارد استفاده شده است. پرسش‌نامه اول جهت سنجش توسعه یادگیری از طریق مشارکت دانشجویان، توسط «شاهین مجید»^۱ (۲۰۱۰) شامل ۵۴ سؤال پنج‌گزینه‌ای است که مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی شامل «دلایل مشارکت کلاسی» (۱۱ سؤال)، «فواید مشارکت کلاسی» (۷ سؤال)، «طبیعت درس‌ها» (۷ سؤال)، «درک مشارکت کلاسی توسط هم‌کلاسی‌ها» (۵ سؤال)، «تأثیر قابلیت زبانی» (۴ سؤال)، «ترکیب کلاس و مشارکت کلاسی» (۳ سؤال)، «مشارکت آنلاین در مقابل مشارکت کلاسی» (۶ سؤال) و «موانع مشارکت» (۱۰ سؤال) می‌شود. پرسش‌نامه دوم نیز مربوط به سنجش وضعیت اضطراب و افسردگی و نظم‌دهی هیجانی دانشجویان است که توسط «کاستلو و کامری»^۲ (۱۹۶۷) طراحی شده است و شامل ۳۳ سؤال پنج‌گزینه‌ای است که مؤلفه‌های «اضطراب و افسردگی» (۲۳ سؤال) و «نظم‌دهی هیجانی» (شامل ۱۰ سؤال) را ارزیابی می‌کند. روش امتیازدهی به سؤال‌های پرسش‌نامه به صورت طیف پنج‌گزینه‌ای: خیلی موافقم (امتیاز ۵)، موافقم (امتیاز ۴)، نظری ندارم (امتیاز ۳)، مخالفم (امتیاز ۲) و خیلی مخالفم (امتیاز ۱) است. روایی و پایایی این مقیاس در پژوهش صالح میرحسینی و همکاران (۱۳۹۵) تایید شده است. همچنین تجزیه و تحلیل

1. Majid

2. Costello & Comrey

داده‌های پژوهش با استفاده از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون همبستگی اسپیرمن) و با کمک نرم‌افزار آماری اسپ‌اس‌اس انجام شد. این پرسش‌نامه‌ها استاندارد بوده و در پژوهش‌های گذشته مورد استفاده قرار گرفته و روایی و پایایی آنها تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز برای بررسی پایایی، پرسش‌نامه‌ها به طور مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از اعضای جامعه آماری اجرا شد و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. در پژوهش حاضر اعتبار آزمون‌ها، ۸۷٪ (توسعه یادگیری از طریق مشارکت) و ۷۸٪ (اضطراب و افسردگی و نظم‌دهی هیجانی) به دست آمد که نشان داد این ابزارها از پایایی مطلوبی برخوردار هستند.

یافته‌های پژوهش

در جدول‌های زیر، آمار مربوط به دانشجویان مورد بررسی از نظر متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش ذکر شده است:

جدول ۱. توزیع فراوانی دانشجویان مورد بررسی از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی مورد مطالعه

متغیرها	تعداد	درصد
جنسیت	مؤنث	۷۰
	مذکر	۳۰
سن	کمتر از ۲۰ سال	۱۷
	بین ۲۰ تا ۲۵	۶۲
	بین ۲۵ تا ۳۰	۱۰
	بین ۳۰ تا ۳۵	۸
	بالاتر از ۳۵ سال	۳
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۷۹
	کارشناسی ارشد	۲۱
جمع	۱۰۰	۱۰۰

یافته‌های جدول ۱ انواع متغیرهای مورد بررسی را نشان می‌دهد. از نظر جنسیت ۷۰٪

نمونه پژوهشی مؤنث و ۳۰٪ مذکر هستند. بیشتر پاسخ دهندگان (۶۲ نفر: ۶۲٪) بین ۲۰ تا ۲۵ سال و فقط ۳ نفر (۳٪) بالاتر از ۳۵ سال هستند. مقطع تحصیلی ۷۹ نفر از پاسخ دهندگان، کارشناسی است و ۲۱ نفر آنان در مقطع کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل هستند.

آمار استنباطی

فرضیه ۱. وضعیت توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی دانشجویان علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه رازی بر اساس ابعاد مشارکت کلاسی در سطح بالایی است.

جدول ۲. میانگین ابعاد مشارکت کلاسی دانشجویان مورد بررسی در نمونه کلی

ابعاد	دلایل مشارکت	فواید مشارکت	طبیعت درس	درک	تأثیر قابلیت زبانی	ترکیب کلاس	مشارکت آنلاین	موانع مشارکت
				مشارکت توسط همکلاسی‌ها				
میانگین	۳/۵۴	۳/۹۰	۴/۰۲	۳/۵۹	۳/۵۶	۳/۲۵	۳/۰۳	۲/۸۴
انحراف استاندارد	۰/۵۲۵	۰/۵۸۴	۰/۵۰۷	۰/۵۶۴	۰/۵۸۴	۰/۵۹۴	۰/۵۵۴	۰/۶۶۶

با توجه به جدول ۲ می‌توان گفت دانشجویان علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه رازی تمامی ابعاد مشارکت کلاسی را دارا هستند. در تقسیم بندی امتیازها، نمره‌های بین ۳/۵ تا ۵ دارای وضعیت یادگیری بالا از طریق مشارکت کلاسی، نمره‌های ۲ تا ۳/۴ دارای وضعیت یادگیری مشارکتی متوسط و نمره‌های کمتر از ۲ نشان دهنده نبود یا ضعف زیاد یادگیری از طریق مشارکت کلاسی است. لذا، از آنجاکه میانگین بیشتر ابعاد مشارکت کلاسی از دیدگاه دانشجویان بالاتر از ۳/۵ است، می‌توان گفت میزان توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی دانشجویان مورد بررسی، بیش از متوسط و در سطح خوب است. بنابراین، فرضیه مورد نظر دال بر مطلوب بودن وضعیت توسعه تجربه

یادگیری از طریق مشارکت کلاسی از دیدگاه دانشجویان پذیرفته می‌شود. بیشترین فراوانی مربوط به «طبیعت درس‌ها و مشارکت کلاسی» (۴/۰۲) و کمترین فراوانی، مربوط به «موانع مشارکت در کلاس» (۲/۸۴) بود. بنابراین، از دیدگاه دانشجویان مورد بررسی بیشترین توسعه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی در طبیعت و ویژگی درس و نحوه اداره کلاس توسط استادان است. همچنین از دیگر مواردی که در توسعه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی از میانگین بالایی برخوردار است، فواید مشارکت کلاسی (۳/۹۰) از دیدگاه دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی است.

فرضیه ۲. وضعیت اضطراب و افسردگی و نظم‌دهی هیجانی دانشجویان مورد بررسی در سطح بالایی است.

جدول ۳. میانگین اضطراب و افسردگی و نظم‌دهی هیجانی دانشجویان مورد بررسی در نمونه کلی

مؤلفه‌ها	اضطراب	افسردگی	سرکوبی هیجان	شناخت هیجان و ارزیابی مجدد	نظم‌دهی هیجانی
میانگین	۳/۰۵	۲/۸۴	۳/۳۸	۳/۱۴	۳/۲۶
انحراف استاندارد	۰/۲۸۷	۰/۴۷۸	۰/۶۹۴	۰/۵۹۹	۰/۵۷۸

چنان‌که در جدول ۳ قابل مشاهده است، میانگین کلیه مؤلفه‌ها (اضطراب و افسردگی و نظم‌دهی هیجانی) در دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی بالاتر از ۳ است، لذا می‌توان گفت وضعیت اضطراب و افسردگی و نظم‌دهی هیجانی دانشجویان مورد بررسی در سطح متوسطی قرار دارد. از آنجاکه بیشترین فراوانی مربوط به «سرکوبی هیجان» یکی از مؤلفه‌های نظم‌دهی هیجانی (۳/۳۸) و کمترین فراوانی، مربوط به «افسردگی» (۲/۸۴) بود، فرضیه مورد نظر دال بر بالابودن وضعیت اضطراب و افسردگی و نظم‌دهی هیجانی دانشجویان رد می‌شود. نتایج این قسمت از پژوهش نشان می‌دهد اضطراب و افسردگی و نظم‌دهی هیجانی در دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی، در سطح متوسط و تا حدودی بالا قرار دارد و

در صورتی که کنترل نشود می تواند بر رفتارهای اجتماعی آنها نیز تأثیر بگذارد.
فرضیه ۳. بین توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با اضطراب و افسردگی دانشجویان علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه رازی رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۴. آزمون همبستگی اسپیرمن برای بررسی رابطه بین توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با اضطراب و افسردگی دانشجویان مورد بررسی

مؤلفه ها	مشارکت کلاسی	دلایل مشارکت	فواید مشارکت	طبیعت درس	درک مشارکت توسط همکلاسی ها	تأثیر قابلیت زبانی	ترکیب کلاس	مشارکت آنلاین	موانع مشارکت
ضرب همبستگی اسپیرمن (r)	۰/۳۷۶	۰/۳۵۵	۰/۲۴۸	۰/۱۷۹	۰/۰۵۰	۰/۰۱۲	۰/۱۳۴	۰/۳۰۳	۰/۱۰۲
	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۱۳	۰/۰۸۰	۰/۰۶۲	۰/۰۹۴	۰/۱۸۲	۰/۰۰۲	۰/۳۱۱
	۹۸	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۹۸	۱۰۰
ضرب همبستگی اسپیرمن (r)	۰/۳۲۵	۰/۰۵۹	-۰/۰۳۹	۰/۱۳۸	۰/۰۶۴	۰/۰۱۸	۰/۲۰۷	۰/۴۲۰	۰/۴۹۲
	۰/۰۰۱	۰/۵۵۹	۰/۶۹۸	۰/۱۷۲	۰/۵۲۷	۰/۸۶۰	۰/۰۳۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	۹۸	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۹۸	۱۰۰

به دلیل اینکه کلیه ابعاد یادگیری مشارکتی، اضطراب و افسردگی در پژوهش حاضر، توزیع نرمال نداشت ($p < 0/50$)، از روش های ناپارامتری برای سنجش فرضیه های پژوهش و برای سنجش این فرضیه از آزمون همبستگی اسپیرمن استفاده شده است.

چنان که از نتایج آزمون همبستگی اسپیرمن در جدول ۴ برمی آید، با توجه به سطح معناداری داده شده و مقایسه آن با میزان خطای مجاز $0/50$ ($p < 0/50$) با اطمینان ۹۵٪ می توان گفت، ضریب همبستگی بین یادگیری مشارکتی و اضطراب دانشجویان علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه رازی نشان می دهد بین یادگیری مشارکتی و مؤلفه های اضطراب دانشجویان مورد بررسی رابطه معناداری وجود دارد. میزان همبستگی بین دو متغیر $r = 0/376$ بوده که این امر نشان دهنده همبستگی خطی و مثبت بین دو متغیر است. بین مؤلفه های طبیعت درس، درک مشارکت توسط

همکلاسی‌ها، تأثیر قابلیت زبانی، ترکیب کلاس (مختلط بودن کلاس) و موانع مشارکت، با اضطراب دانشجویان مورد بررسی، رابطه معناداری دیده نشد. بنابراین، فرضیه مورد نظر درباره مؤلفه‌های فوق، مورد پذیرش قرار نگرفت. در حالی که بین مؤلفه‌های دلایل مشارکت ($p=0/000$)، فواید مشارکت ($p=0/013$) و مشارکت آنلاین ($p=0/002$)، با اضطراب دانشجویان مورد بررسی رابطه معناداری وجود دارد، بنابراین در مورد این مؤلفه‌های یادگیری از طریق مشارکت کلاسی، فرض مورد نظر پذیرفته می‌شود.

از میان مؤلفه‌های مشارکت کلاسی، اضطراب دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی بیشترین رابطه را با دلایل مشارکت ($r=0/355$) داراست و پس از آن با مشارکت آنلاین ($r=0/303$) و فواید مشارکت ($r=0/248$) رابطه دارد. همچنین از آنجاکه تمامی ضریب‌های همبستگی درباره مؤلفه‌های یادگیری از طریق مشارکت کلاسی که رابطه معناداری با اضطراب دانشجویان داشته‌اند، مثبت است، این مؤلفه‌ها در دانشجویان مورد بررسی، با اضطراب دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی رابطه‌ای مثبت و مستقیم دارد؛ به این معنا که با افزایش یکی از متغیرها، متغیر دیگر نیز افزایش می‌یابد. همچنین در خصوص رابطه توسعه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با افسردگی دانشجویان مورد بررسی، از نتایج آزمون اسپیرمن در جدول فوق برمی‌آید، بین مؤلفه‌های دلایل مشارکت، فواید مشارکت، طبیعت درس، درک مشارکت توسط همکلاسی‌ها و تأثیر قابلیت زبانی، با افسردگی دانشجویان مورد بررسی رابطه معناداری دیده نشد. در حالی که بین مشارکت کلاسی ($p=0/001$)، ترکیب کلاس (مختلط بودن کلاس) ($p=0/039$)، مشارکت آنلاین ($p=0/000$) و موانع مشارکت ($p=0/000$)، با افسردگی دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی رابطه معنادار مثبتی دیده می‌شود.

فرضیه ۴. بین توسعه تجربه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با نظم‌دهی هیجانی دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۵. آزمون همبستگی اسپیرمن برای بررسی رابطه بین توسعه تجربه یادگیری

از طریق مشارکت کلاسی با نظم دهی هیجانی دانشجویان مورد بررسی

مؤلفه‌ها	دلایل مشارکت	فواید مشارکت	طبیعت درس	درک مشارکت توسط همکلاسی‌ها	تأثیر قابلیت زبانی	ترکیب کلاس	مشارکت آنلاین	موانع مشارکت	رابطه	
									ضریب همبستگی اسپیرمن (r)	سطح معناداری
	۰/۲۱۹	۰/۳۲۶	۰/۱۳۸	۰/۱۱۷	۰/۱۳۲	۰/۰۷۷	۰/۲۴۰	-۰/۱۰۱	۰/۳۱۹	۰/۰۱۷
	۰/۰۲۹	۰/۰۰۱	۰/۱۷۰	۰/۲۴۸	۰/۱۹۱	۰/۴۴۷	۰/۰۱۷	۰/۳۱۹	۱۰۰	۹۸
	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۹۸	۱۰۰	۱۰۰	۹۸

همان‌گونه که از نتایج جدول ۵ قابل مشاهده است، با توجه به سطح معناداری داده شده و مقایسه آن با میزان خطای مجاز $0/05$ ($p < 0/05$) با اطمینان 95% می‌توان گفت، بین مؤلفه‌های دلایل مشارکت ($p = 0/029$)، فواید مشارکت ($p = 0/001$) و مشارکت آنلاین ($p = 0/017$)، با نظم دهی هیجانی دانشجویان مورد بررسی رابطه معناداری وجود دارد، بنابراین درباره این مؤلفه‌های یادگیری از طریق مشارکت کلاسی، فرض مورد نظر پذیرفته می‌شود، در حالی که بین مؤلفه‌های طبیعت درس، درک مشارکت توسط هم‌کلاسی‌ها، تأثیر قابلیت زبانی، ترکیب کلاس (مختلط بودن کلاس) و موانع مشارکت با نظم دهی هیجانی دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی رابطه معناداری دیده نشد. بنابراین، فرضیه مورد نظر درباره مؤلفه‌های فوق پذیرفته نیست. از میان مؤلفه‌های مشارکت کلاسی، نظم دهی هیجانی دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی بیشترین رابطه را با فواید مشارکت ($r = 0/326$) داراست و پس از آن با مشارکت آنلاین ($r = 0/240$) و دلایل مشارکت ($r = 0/219$) رابطه دارد. همچنین از آنجا که تمامی ضریب‌های همبستگی درباره مؤلفه‌های یادگیری از طریق مشارکت کلاسی که رابطه معناداری با نظم دهی هیجانی دانشجویان داشته‌اند، مثبت است، این مؤلفه‌ها در دانشجویان مورد بررسی، با نظم دهی هیجانی دانشجویان علم اطلاعات و

دانش‌شناسی دانشگاه رازی رابطه‌ای مثبت و مستقیم دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

دانشگاه‌ها همواره در پی یافتن راه‌هایی برای بهبود کیفیت آموزش، رشد مهارت‌های اجتماعی و توسعه یادگیری دانشجویان خود هستند. یکی از این راه‌ها، ارتقای سطح یادگیری از طریق مشارکت کلاسی است. سرمایه‌گذاری روی این مهارت در دانشگاه‌ها منجر به افزایش کیفیت آموزش، عملکرد تحصیلی، کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی دانشجویان و در نتیجه رشد مهارت‌های اجتماعی آنان می‌شود. کتابخانه‌ها محیطی برای کسب اطلاعات از طریق یادگیری و اشتراک دانش هستند، بنابراین، توجه ویژه به دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی به عنوان کتابداران آینده، که می‌توان آنان را همچون رابطان بین کتابخانه‌ها و دانشجویان معرفی کرد، از این جهت قابل اهمیت است که رشد مهارت‌های اجتماعی و کارآمدی کتابداران، موجب پاسخگویی بیشتر و رضایتمندی مراجعان کتابخانه‌ها خواهد شد، لذا این امر در رشد و بهبود شرایط مطالعه جامعه استفاده‌کننده و بهبود وضعیت فرهنگی جامعه مؤثر است. هدف‌های این مطالعه تعیین سطح مشارکت و نیز بررسی عواملی است که بر دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی تأثیرگذار بودند تا به طور فعال در کلاس مشارکت کنند و از این طریق سطح یادگیری را بالا ببرند و موجب کسب موفقیت شوند.

در بررسی و تجزیه و تحلیل اطلاعات این پژوهش، نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین یادگیری از طریق مشارکت کلاسی و ابعاد آن، از دیدگاه دانشجویان مورد بررسی، بیش از متوسط و در سطح مطلوب است. بیشترین فراوانی مربوط به «طبیعت درس‌ها و مشارکت کلاسی» (۴/۰۲) و کمترین فراوانی، مربوط به «موانع مشارکت در کلاس» (۲/۸۴) بود. بنابراین می‌توان گفت از دیدگاه دانشجویان بیشترین توسعه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی در طبیعت و ویژگی درس و نحوه اداره کلاس توسط استادان

است. دروسی که بتوان آن را در کلاس توسط گروه به مشارکت و بحث گذاشت این قابلیت را دارد که سطح یادگیری را در دانشجویان افزایش دهد. همچنین از دیگر مواردی که در توسعه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی از میانگین بالایی برخوردار است، «فواید مشارکت کلاسی» (۳/۹۰) از دیدگاه دانشجویان است. دانشجویان معتقدند، همکاری کردن و گوش دادن به نظریات دیگران و ایجاد فضای پرسش و پاسخ در کلاس نگرش آنها را توسعه می‌بخشد و به یادگیری و اشاعه دانش و تجارب آنها کمک خواهد کرد.

همچنین با توجه به نتایج جدول ۳، میانگین کلیه مولفه‌ها (اضطراب و افسردگی و نظم دهی هیجانی) در دانشجویان مورد بررسی در سطح متوسط و نسبتاً بالایی قرار دارد. بیشترین فراوانی مربوط به «سرکوبی هیجان» و کمترین فراوانی، مربوط به «افسردگی» بود. بالابودن میانگین «نظم دهی هیجانی» به این معناست که دانشجویان آگاهی نسبتاً مطلوبی نسبت به زندگی احساسی و هیجان‌های خود دارند. اما در بین ابعادی که برای نظم دهی هیجانی تعریف شده است، «سرکوبی هیجان» از فراوانی بیشتری برخوردار است که نشان دهنده این است که دانشجویان مورد بررسی با وجود شناخت و درک احساسات خود، هیجان‌های درونی خود را ابراز نمی‌کنند و با سرکوب کردن این احساسات تلاش می‌کنند هیجان‌های مثبت و منفی خود را مدیریت و کنترل کنند.

نتایج جدول ۴، ضریب همبستگی بین توسعه یادگیری از طریق مشارکت کلاسی با اضطراب و افسردگی دانشجویان دانشگاه رازی، نشان داد بین یادگیری مشارکتی با اضطراب و افسردگی رابطه معناداری وجود دارد؛ به این معنا که وجود مقداری اضطراب و افسردگی می‌تواند موجب افزایش یادگیری در دانشجویان شود. شاید بتوان دلیل اضطراب و افسردگی دانشجویان را پایین بودن عزت‌نفس، ترس از تأیید نشدن و ترس از صحبت کردن در جمع بیان کرد و از طرف دیگر وجود رابطه مثبت بین یادگیری مشارکتی با اضطراب و افسردگی را چنین تبیین نمود: دانشجویانی که دچار اضطراب و افسردگی هستند، نسبت به دیگران تلاش و مطالعه بیشتری دارند که منتهی به یادگیری می‌شود، شاید به این دلیل که مایل نیستند نسبت به دیگر دوستان و هم‌کلاسی‌های خود در

سطح پایین‌تری قرار بگیرند. بنابراین همین تلاش و کوشش برای فهمیدن مطالب درسی سبب پیشرفت و بالارفتن سطح یادگیری آنها می‌شود. این بخش از پژوهش با نتایج و یافته‌های پژوهش‌های «کرامتی» (۱۳۸۶)، «محمودی و همکاران» (۱۳۸۸)، «صفری» (۱۳۹۵)، «ونمان و همکاران» (۲۰۰۰)، «آسوده و همکاران» (۲۰۱۲)، «پاوتانا، پرسان پانیچ و آتناورگ» (۲۰۱۴) مبنی بر تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی همسوست، اما با یافته‌های پژوهش «کوکاک» (۲۰۰۸) و «تولمی و همکاران» (۲۰۰۹) مبنی بر اینکه یادگیری مشارکتی سبب کاهش سطوح تنهایی و اضطراب اجتماعی در میان دانشجویان می‌شود، همسونیست. همچنین با نتایج پژوهش «خزاعی و همکاران» (۱۳۹۲) مبنی بر وجود رابطه‌ی معنادار منفی بین افسردگی و پیشرفت تحصیلی همخوانی ندارد.

همچنین طبق نتایج به دست آمده در جدول ۴، بین ابعاد دلایل مشارکت، فواید مشارکت و مشارکت آنلاین با اضطراب دانشجویان مورد بررسی رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین درباره این ابعاد مشارکت کلاسی فرض مورد نظری پذیرفته می‌شود. در تبیین این موضوع شاید بتوان گفت دانشجویانی که دارای اضطراب و افسردگی بالاتری هستند، از طریق گوش دادن، یادداشت برداری و مشاهده پرسش و پاسخ هم‌کلاسی‌های خود سطح دانش و یادگیری‌شان را بالا می‌برند. همچنین بالارفتن سطح اضطراب و افسردگی در دانشجویانی که به صورت آنلاین در بحث‌های کلاسی شرکت می‌کنند را این‌گونه می‌توان تبیین نمود که در روش مشارکت آنلاین، دانشجویان در کنار دوستان و هم‌کلاسی‌های خود به صورت چهره‌به‌چهره قرار ندارد و این حس تنها بودن سبب بالارفتن سطح اضطراب و افسردگی در افراد می‌شود. از طرف دیگر، این دلایل موجب می‌شود تا دانشجویان تلاش بیشتری برای مشارکت و هماهنگ شدن با دیگران از خود نشان دهد و در نتیجه موجب بالارفتن سطح یادگیری در آنان گردد. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهش «زاتس و چاسین» (۱۹۸۳) که نشان می‌داد گروه‌های دارای اضطراب امتحان متوسط و بالا از گروه‌های دارای اضطراب امتحان پایین به طور معناداری، افکار

مرتبط با تکلیف بیشتری را گزارش دادند، همسوست.

ضریب‌های همبستگی در جدول ۵ نشان داد، بین مؤلفه‌های «دلایل مشارکت»، «فواید مشارکت» و «مشارکت آنلاین» با «نظم‌دهی هیجانی» دانشجویان مورد بررسی رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین در مورد این مؤلفه‌های یادگیری از طریق مشارکت کلاسی، فرض مورد نظر پذیرفته شد. به بیان دیگر، دانشجویانی که توانایی خودتنظیمی هیجان‌هایشان را دارند، با قدرت ارزیابی، شناخت و داشتن تعادل هیجانی از راهکارهای مناسب‌تری برای کنترل و مدیریت احساسات خود استفاده می‌کنند. در نتیجه، از اعتماد به نفس بالاتری برخوردارند و راحت‌تر ارتباط برقرار و در کلاس درس به صورت فعال‌تری مشارکت می‌کنند که همین امر سبب توسعه یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود. این نتایج با پژوهش‌های «یاسمی نژاد و همکاران» (۱۳۹۲)، «باطنی و همکاران» (۱۳۹۳)، «اعتماد اهری و تختی‌پور» (۱۳۹۴) و «کوبلر و همکاران» (۲۰۰۱) که نشان دادند خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی، بهبود کیفیت زندگی و بهبود ارتباط کلامی رابطه معنادار مثبتی دارند، همسوست.

پیشنهاد‌های پژوهش

با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش پیشنهاد می‌شود: در دانشگاه‌ها، محتوای درس‌ها بر اساس شیوه ارائه گروهی و فعال طراحی شوند. همچنین استادان از طریق آموزش و آماده‌سازی دانشجویان جهت مشارکت کلاسی، میزان مشارکت فعال و در نتیجه میزان یادگیری آنان را افزایش دهند. همچنین، از آنجاکه نتایج پژوهش نشان داد مشارکت کلاسی با اضطراب و افسردگی دانشجویان رابطه مستقیمی دارد، پیشنهاد می‌شود در دانشگاه‌ها، کلاس‌های درس به گروه‌های فعال پرسش و پاسخ تبدیل شود تا دانشجویان فرصت مشارکت فعال و ابراز نظر و توسعه یادگیری در کلاس درس را داشته باشند و نیز، دانشجویان مضطرب و افسرده از طریق مشاهده، گوش دادن، یادداشت‌برداری، مطالب بیشتری را یاد بگیرند تا به این وسیله موجب مدیریت و کنترل

هیجان‌های درونی خود شوند. در نهایت، از طریق تدارک تجهیزات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری رایانه‌ای و آموزش نحوه استفاده از این تجهیزات، توانایی مشارکت دانشجویان را در کلاس‌های آنلاین و از راه دور ارتقا دهند تا از این طریق، میزان یادگیری آنان افزایش یابد و از طریق نظم‌دهی هیجان‌های درونی خود، قدرت و توانایی کنترل اضطراب و افسردگی را در خویش ارتقا بخشند.

منابع

- احمدی، سعید و مجید احمدی (۱۳۹۰). «رابطه میان اضطراب ریاضی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۸(۳۱)، ۸۹-۱۰۲.
- اعتمادداهری، علاء‌الدین و مریم تختی‌پور (۱۳۹۴). «بررسی رابطه میزان خودنظم‌دهی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه (دوره دوم) منطقه ۲ تهران»، فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۷(۱)، ۳۳-۶۴.
- باطنی، پونه و دیگران (۱۳۹۳). «بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر کیفیت زندگی و کاهش اضطراب دانش‌آموزان مضطرب دوره دبیرستان»، مجله علوم رفتاری، ۸(۱)، ۲۷-۲۱.
- بهرنگی، محمدرضا؛ صغری عموزاده مهدیرچی و صدیقه عرب خابوری (۱۳۹۳). «توسعه یادگیری اتحادهای جبری پایه اول متوسطه با کاربرد الگوی ده گام مدیریت آموزش»، پژوهش‌های تربیتی، ۱، ۲۹-۱۷.
- بهرنگی، محمدرضا و طیبه آقایی (۱۳۸۳). «تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ ساو در وضعیت سنتی تدریس دانش‌آموزان پایه پنجم»، فصلنامه نوآوری آموزشی، ۱۰(۳)، ۳۵-۵۳.
- حسینی، بی‌بی‌مریم و محمدرضا کرامتی (۱۳۸۷). «تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس فیزیک»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۳۸ (۲)، ۱۴۶-۱۴۷.
- خزاعی، طیبه و دیگران (۱۳۹۲). «ارتباط افسردگی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیرجند در سال ۱۹۳۱»، مراقبت‌های نوین، ۱(۲)، ۱۴۱-۱۴۸.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۴). مهارت‌های آموزشی: روش‌ها و فنون تدریس، سمت: تهران.
- شکاری، عباس (۱۳۹۱). «تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان»، فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵(۱)، ۳۱-۷۳.
- شکرکن، حسین؛ محمدعلی پولادی و جمال حقیقی (۱۳۷۹). «بررسی عوامل مهم افت تحصیلی در دبیرستان‌های پسرانه شهرستان اهواز»، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۷(۱۳)، ۱۴-۲۰.
- صالح میرحسینی، وحیده و دیگران (۱۳۹۵). «نقش واسطه‌ای فرایندهای خودشناسی و خودمهارگری در رابطه استرس ادراک شده و عینی با اضطراب، افسردگی، و علائم جسمانی آتش‌نشان‌ها»، پژوهش در سلامت

- روانشناختی، ۱۰(۳)، ۱-۱۵.
- صفری، رضا (۱۳۹۵). بررسی رابطه اضطراب با یادگیری دانش آموزان تیزهوش و عادی، اولین کنگره ملی توانمندسازی جامعه در حوزه جامعه شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز توانمندسازی مهارتهای فرهنگی و اجتماعی جامعه، -<http://www.civilica.com/Paper-149.html-CSCONF01-CSCONF01>
- صفوی، امان الله (۱۳۸۵). روش ها، فنون و الگوهای تدریس، سمت: تهران.
- عباسی، آرزو (۱۳۹۰). تأثیر یادگیری مشارکتی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی در درس ریاضی سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی بیرجند.
- عباسی اصل، رویا؛ اسماعیل سعدی پور و حسن اسدزاده (۱۳۹۵). «مقایسه اثربخشی سه روش یادگیری مشارکتی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان دختر پایه دوم راهنمایی»، *دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان*، ۱(۲۳)، ۱۰۵-۱۲۴.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۶). «تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی»، *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، ۱(۳۷)، ۳۹-۵۵.
- _____ (۱۳۸۲). *نگاهی نو و متفاوت به رویکرد یادگیری مشارکتی یادگیری از طریق همیاری*، ج اول، آیین تربیت: مشهد.
- کریمی موقی، حسین و دیگران (۱۳۹۳). «مقایسه تأثیر آموزش به روش یادگیری مشارکتی و سخنرانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی»، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۵)، ۳۹۳-۴۰۲.
- محمودی عالمی، قهرمان و دیگران (۱۳۸۱). «بررسی تأثیر آموزش قاطعیت بر میزان اضطراب تحصیلی دانش آموزان»، *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۱۲(۳۷)، ۳۹-۴۵.
- محمودی، فیروز؛ اسکندر فتحی آذر و رجب اسفندیاری (۱۳۸۸). بررسی رابطه میزان مشارکت فعال دانش آموزان در جریان تدریس با پیشرفت تحصیلی، *مطالعات تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱۰(۶)، ۶۵-۸۲.
- نریمانی، محمد و اسماعیل سلیمانی (۱۳۹۲). «اثربخشی توان بخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی»، *فصلنامه ناتوانی های یادگیری*، ۲(۳)، ۹۱-۱۱۵.
- یوسفی، علیرضا (۱۳۸۴). یادگیری فعال، *واژه نامه توصیفی آموزش*، ۵(۱)، ۳۹-۴۹.
- یاسمی نژاد، پریسا و دیگران (۱۳۹۲). «رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران»، *دوفصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۲۰(۳)، ۳۲۵-۳۳۸.

- Al-Ayed, IH., Sheik S.A. (2008). Assessment of the educational environment at the College of Medicine of King Saudi University, Riyadh. *Eastern Mediterranean Health Journal*. 14(4):953 – 959.
- Asoodeh, M. H., Asoodeh, M. B., & Zarepour, M. (2012). The impact of student- centered learning on academic achievement and social skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 560-564.
- Ballantine, J. & McCourt Larres, P. (2007). Cooperative learning: a pedagogy to improve students' generic skills?", *Education + Training*, 49(2): 126 – 137.
- Costello, C. G., & Comrey, A. L. (1967). Scales for measuring depression and anxiety. *The Journal of Psychology*, 66, 303–313.
- Denise, M. W., & Kuan-Chou, C. (2010). Evaluation Techniques For Cooperative Learning. *International Journal of Management and Information Systems. First Quarter*, 14(1), 1-15.
- Erdem, A. (2009). Preservice teachers' attitudes towards cooperative learning in mathematics course, *procedia social and behavioral sciences*. 1, 1668-1672.
- Foley, R.M. 2001. Professional development needs of secondary school principals of collaborative-based service delivery models. *The High School Journal*, 85 (1), 10-23.
- Gaith, G.M. (2002). The Relationship between Cooperative learning, perception of social support and academic achievement. *Journa of System*, 3, 263-273.
- Gillies, R.M. (2003). The effect of cooperative learning on junior high school student during small group. *Jornal of Learning and Instruction*, 14: 197-213.
- Johnson. D. W., Johnson, R.T., Holubec, E. (2003). Social interdependence: The interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*. 58(11), 931-945.
- Kagan, s. (2008) the structural approach to cooperative learning. *educational leadership*. 47(4): 12-16.
- Kocak, R. (2008). The effect of cooperative learning on psychological and social traits among undergraduate students. *Social Behavior and personality*, 36(6), 771-782.
- Kübler, A.I., Neumann, N., Kaiser, J., Kotchoubey, B., Hinterberger, T & Birbaumer, N.P. (2001). Brain-computer communication: self-regulation of slow cortical potentials for verbal communication. *Arch Phys Med Rehabil*, 82(11):1533-1539.
- Lavasani, M., Afzali, L., Borhanzadeh, Shahrzad., Afzali, F & Davoodi, M. (2011). The effect of cooperative learning on the social skills of first

- grade elementary school girls. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1802-1805.
- León del Barco, Benito., Mendo-Lázaro, Santiago., Felipe-Castaño, Elena., Polo del Río, María-Isabel, & Fajardo-Bullón, Fernando. (2017). Team Potency and Cooperative Learning in the University Setting. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 22(1): 9-15.
 - Mahmoodi, A.G. (1998). Effect of assertiveness trianing on test anxiety students [Dissertation]. Sari: Azad University. [Persian]
 - Michael, Lee. B. (1999). A comparison of the participation in cooperative learning. faculty of the graduate school of Texas A&M university-commerce for the degree of doctor of education.
 - Pawattana, A., Prasarnpanich, S., & Attanawong, R. (2014). Enhancing primary school students social skills using cooperative learning in mathematics, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 656-661.
 - Slavin, R.E. (2009). Cooperative learning student team(2) Washington, d.c: national education association.
 - Thompson, R.A. (1994). The Developmental of emotion regulation behavioral and biological considerations monographs of the society for research in chield development. *J Motivation Emotion*. 59(2/3): 25-52.
 - Tolmie, Andrew K. and Topping, Keith J. and Christie, D. and Donaldson, Caroline and Howe, Christine and Jessiman, Emma and Livingston, Kay and Thurston, Allen (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and struction*, 20(3):177-191.
 - Veenman, Simon and Others. (2000). The effect of cooperative learning on students learning. *Educational Studies*, 26: 3-38.
 - YusofAbdullah, M., AbuBakar, N, R., & HaizanMahbob, M. (2012). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51: 516 – 522.
 - Zatz, S., & Chassin, L. (1983). Cognition of test-anxious children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51: 529-534.